

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les changements entraînés par les technologies numériques (TN) dans l'évaluation des
apprentissages en formation à distance (FAD) : l'adaptation des professeures et professeurs
universitaires en éducation

par

Jean-Marc Nolla

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en éducation

Avril 2020

© Jean-Marc Nolla, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Les changements entraînés par les technologies numériques (TN) dans l'évaluation des
apprentissages en formation à distance (FAD) : l'adaptation des professeures et professeurs
universitaires en éducation

Par

Jean-Marc Nolla

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean Gabin Ntebutse
Université de Sherbrooke

Directeur de la recherche

Julie Lyne Leroux
Université de Sherbrooke

Codirectrice de la recherche

Isabelle Nizet
Université de Sherbrooke

Membre interne du Jury

El Hadji Yaya Koné
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Membre externe du Jury

Diane Leduc
Université du Québec à Montréal

Membre externe du Jury

Thèse acceptée le 30 avril 2020

LE SOMMAIRE

La formation à distance (FAD) est en plein essor en Amérique du Nord et les modalités d'interventions des professeures ou professeurs sont diverses dans les cours. On parle du *e-learning*, de la classe inversée, du tout à distance, du présentiel enrichi, d'hybridation et de *Massive open online courses* (MOOC). Malgré cet engouement manifeste pour la FAD, la structuration et la combinaison des ressources requises dans l'accompagnement soutenu et ciblé des étudiantes ou étudiants révèlent des difficultés dans l'évaluation des apprentissages en FAD.

Le but de cette thèse est de comprendre le vécu des professeures ou professeurs dans le cadre des changements entraînés par les technologies numériques (TN) dans l'évaluation des apprentissages en FAD en milieu universitaire. Plus précisément, cette thèse vise à répondre à deux questions spécifiques. Premièrement, quelle est l'expérience des professeures ou professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation des apprentissages de la formation en présence (FEP) vers le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD? Deuxièmement, quel sens ces professeures ou professeurs donnent-ils à l'évaluation des apprentissages en FAD et à leurs pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD?

En ce sens, nous avons mené une recherche qualitative de type phénoménologique auprès de dix professeures ou professeurs en éducation et dispensant des cours en mode hybride dans une université francophone du Québec. L'analyse phénoménologique des données issues des entrevues semi-dirigées a conduit à l'élaboration des récits d'expérience. L'analyse transversale des récits a permis de dégager les particularités et les points communs entre les expériences.

Les résultats montrent que les professeures ou professeurs vivent des changements qui sont liés à l'apparition d'un nouvel outillage dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Alors même que beaucoup ne sont pas nécessairement préparés à ces changements, les TN suscitent une augmentation substantielle de leur charge de travail dans l'évaluation des apprentissages en FAD. De plus, les TN comportent des irritants liés aux problèmes techniques et de connexions qui suscitent des frustrations. Cependant, les professeures ou professeurs sont également stimulés par des opportunités incluant la multiplication des sources d'apprentissages associée à l'intégration des TN dans l'évaluation en FAD. Toutefois, la saisie de ces opportunités requiert des ajustements dans les pratiques évaluatives et des apprentissages dans le temps. Les ajustements et les apprentissages réalisés génèrent des pratiques évaluatives complexes et spécifiques d'une professeure ou d'un professeur à l'autre. Les pratiques évaluatives sont construites à l'aune de quatre repères : les normes et directives institutionnelles, les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, le moi professionnel dans son rapport à l'évaluation et le rapport aux TN.

Cette recherche comporte plusieurs retombées. Elle donne à comprendre les caractéristiques des changements reliés au passage des professeures ou professeurs de la FEP vers la FAD. Elle permet de cerner les difficultés, les besoins et les défis des professeures ou professeurs en enseignement et dans l'évaluation en FAD, et d'arrimer les stratégies d'accompagnement en conséquence. De plus, les récits d'expérience constituent des sources d'inspiration et fournissent des balises et des repères à celles et ceux qui sont en manque d'expérience et de formation dans l'évaluation en FAD. La thèse permet également d'approfondir les recherches sur les transformations des pratiques évaluatives. Plus concrètement, cette thèse apporte des éclairages sur les contraintes institutionnelles, professionnelles et psycho-affectives des professeures ou

professeurs dans la prise en compte des changements survenus dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD en milieu universitaire. Cet éclairage est important non seulement pour susciter des repères nécessaires dans la formation et l'accompagnement des professeures ou professeurs en FAD, mais aussi pour améliorer les modalités d'interventions sur le terrain, soit dans les pratiques évaluatives en FAD.

Cependant, cette recherche comporte des limites. Elle est exploratoire en ayant porté sur un cadre empirique restreint (une faculté et une université). Étant donné que la FAD se développe rapidement et à géométrie variable en milieu universitaire, des travaux ultérieurs pourraient s'étendre à d'autres universités en incluant d'autres facultés et d'autres champs disciplinaires que l'éducation. Des recherches similaires pourraient cibler et porter sur d'autres ordres d'enseignement. Des études seraient aussi envisagées dans une perspective comparative des expériences d'adaptation des professeures ou professeurs entre les évaluations incluant le mode synchrone (communication simultanée) et les évaluations comportant le mode asynchrone (communication différée).

LA TABLE DES MATIÈRES

L'INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE	5
1. LES TRANSFORMATIONS RELIÉES AUX TN DANS LES UNIVERSITÉS	5
1.1 L'intégration des TN dans les universités des pays membres de l'OCDE	6
1.1.1 L'émergence d'un nouveau type de FAD	11
1.1.2 La diversité des modalités de FAD dans les établissements universitaires ...	15
1.1.3 La FAD dans les établissements universitaires au Québec	20
2. LES CHANGEMENTS DANS L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN FAD	23
2.1 Les nouveaux outils et les nouvelles méthodes en évaluation des apprentissages en FAD.....	24
2.2 Une nouvelle culture de l'évaluation des apprentissages en FAD.....	29
2.3 Des axes d'adaptation au changement en évaluation des apprentissages en FAD	31
3. LA RECENSION DES ÉCRITS	34
3.1 La démarche de la recension des écrits	35
3.2 Les résultats de l'analyse documentaire.....	39
3.2.1 L'adaptation des professeures ou professeurs aux changements pédagogiques	39
3.2.2 L'adaptation des professeures ou professeurs à l'intégration des TN.....	45
3.2.3 L'adaptation des professeures ou professeurs à la transition de la FEP à la FAD.....	54
3.2.4 L'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD	58
4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE.....	66
4.1 La pertinence sociale : un éclairage sur l'évaluation sous l'angle des TN en FAD ..	66
4.2 La pertinence scientifique : une carence de savoirs théoriques et empiriques.....	68
DEUXIÈME CHAPITRE. LES RÉFÉRENTS THÉORIQUES.....	71
1. LE CONCEPT DE CHANGEMENT.....	71
1.1 Le processus de changement.....	71
1.2 L'importance de la transition	76

2.	LE CONCEPT D'ADAPTATION.....	79
2.1	L'adaptation aux changements externes	79
2.2	L'adaptation aux changements internes : les phases de la transition	80
2.3	L'adaptation en éducation.....	82
3.	LES ZONES DE CHANGEMENTS DANS L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN FAD.....	86
3.1	Le processus classique de l'évaluation des apprentissages.....	87
3.2	Les spécificités de l'évaluation des apprentissages en FAD.....	91
3.2.1	Au niveau organisationnel : les compétences à développer	92
3.2.2	Au niveau pédagogique : la recherche de l'autonomisation	96
3.2.3	Les composantes d'une pratique de l'évaluation des apprentissages au niveau universitaire.....	100
3.2.4	Les changements requis dans une pratique d'évaluation des apprentissages en FAD.....	105
4.	LE PROBLÈME ET LES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	115
	TROISIÈME CHAPITRE. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE	119
1.	LES ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE PROPOSÉE.....	119
1.1	Le choix d'une approche compréhensive de type phénoménologique	120
1.2	La clarification de notre posture épistémologique	123
2.	DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE	124
2.1	Le recrutement des participantes et participants à la recherche	125
2.1.1	Le choix du terrain de la recherche	128
2.1.2	Les considérations éthiques.....	129
3.	LE CADRE DE LA COLLECTE DES DONNÉES	130
3.1	L'entrevue semi-dirigée	131
3.2	Le guide d'entrevue	132
4.	LE CADRE DE L'ANALYSE DES DONNÉES	134
4.1	La transcription des entrevues.....	134
4.2	L'examen phénoménologique des données	135
4.3	L'élaboration des récits phénoménologiques.....	136
4.4	L'analyse transversale des récits.....	137
	QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	139

1.	PRÉSENTATION DES RÉCITS PHÉNOMÉNOLOGIQUES	139
1.1	Le récit de Marc	140
1.2	Le récit de Nicole	149
1.3	Le récit de Théo	155
1.4	Le récit de Françoise	162
1.5	Le récit de Lucas	169
1.6	Le récit de Corine	175
1.7	Le récit de Jocelyne	183
1.8	Le récit d'Angèle	191
1.9	Le récit de Christine	198
1.10	Le récit d'Isis	204
2.	LES RÉSULTATS ÉMANANT DE L'ANALYSE TRANSVERSALE DES RÉCITS	216
2.1	De ce qui particularise chaque expérience	217
2.1.1	Marc – La posture critique pour mieux accompagner	219
2.1.2	Nicole – Des pratiques évaluatives argumentées et structurées en tout temps	220
2.1.3	Théo – L'accompagnement nostalgique de la dynamique interactive de la FEP	222
2.1.4	Françoise – La combinaison des ressources et des modalités d'intervention dans l'accompagnement	223
2.1.5	Lucas – La résilience d'un acrobate accompagnateur	225
2.1.6	Corine – Le changement du moi professionnel pour mieux interagir	226
2.1.7	Jocelyne – L'omniprésence en ligne et la proactivité auprès de l'étudiante et de l'étudiant	227
2.1.8	Angèle – L'appropriation de la modalité synchrone pour multiplier la rétroaction	229
2.1.9	Christine – L'adoption d'une vision positive et utilitariste des TN pour accompagner	230
2.1.10	Isis – La structuration de sa pratique pour un apprentissage continu et collaboratif	232
2.2	Les points communs entre les différents récits	233
2.2.1	La charge de travail dans l'accompagnement en FAD	234
2.2.2	L'impact sur soi : la frustration et la stimulation	236

2.2.3	Vers une transformation de soi	245
CINQUIÈME CHAPITRE. LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		248
1.	LE VÉCU DES CHANGEMENTS ENTRAÎNÉS PAR LES TN EN ÉVALUATION.....	248
1.1	L'expérience des changements de types accidentels et de niveau 1	249
1.1.1	Du même processus d'évaluation.....	251
1.1.2	Des mêmes méthodes et finalités en évaluation.....	252
1.1.3	Le même rapport à l'évaluation: une responsabilité en soi difficile	252
1.1.4	De l'arbitraire à la structuration des pratiques évaluatives	257
1.1.5	La transversalité du jugement professionnel.....	260
1.2	Les alourdissements dans l'évaluation des apprentissages en FAD	263
1.2.1	De la substitution des examens par des travaux.....	264
1.2.2	L'augmentation substantielle des éléments d'évaluation en FAD.....	266
1.2.3	Les lourdeurs dans la formulation adéquate de rétroactions	267
1.2.4	L'autodépassement par la présence permanente en ligne	269
1.2.5	Des tensions dans l'appropriation des ressources	272
1.2.6	La rupture dans la médiation et la médiatisation des ressources en FAD....	274
1.2.7	Des tensions dans la gestion du temps	276
1.2.8	Les préoccupations par rapport à l'insécurité et à l'exigence de collaboration	278
1.2.9	L'intégrité académique en question en FAD	279
1.3	Les préoccupations liées au développement professionnel.....	281
1.3.1	Des apprentissages pédagogiques	281
1.3.2	Des apprentissages technologiques	283
1.3.3	Divers apprentissages informationnels, organisationnels et communicationnels	284
1.3.4	Le développement de la sensibilité éthique	285
1.4	La transition ou de la dynamique d'adaptation au changement.....	287
1.4.1	La première phase : le deuil ou la rupture.....	288
1.4.2	La deuxième phase : l'errance.....	290
1.4.3	La troisième phase : la stabilisation ou le nouveau départ.....	291
1.4.4	Le bilan : la négociation entre forces restrictives et forces motrices	293

2.	LE SENS ACCORDÉ À L'ÉVALUATION ET AUX PRATIQUES ÉVALUATIVES EN FAD	294
2.1	Par rapport à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage	295
2.2	Par rapport au moi professionnel	298
2.3	Par rapport aux normes et directives institutionnelles	300
2.4	Par rapport aux TN.....	301
2.4.1	L'accessibilité du savoir.....	301
2.4.2	Le rapport au temps et à l'espace	303
2.4.3	Le rapport aux autres.....	304
3.	LE SCHÉMA SYNTHÈSE DE L'ADAPTATION AUX CHANGEMENTS EN ÉVALUATION EN FAD..	305
3.1	L'alignement dans l'évaluation des apprentissages en milieu universitaire	307
3.2	L'alignement élargi dans l'évaluation des apprentissages en FAD	309
3.3	De la tension vers des mécanismes d'adaptation dans l'évaluation en FAD.....	310
3.3.1	L'appropriation et la réappropriation des TN incluant des savoirs divers ...	312
3.3.2	Des négociations et des ajustements en permanence	313
3.3.3	Des combinaisons réfléchies pour un alignement élargi et effectif	314
	LA CONCLUSION.....	316
1.	EN GUISE DE SYNTHÈSE	316
2.	LES RETOMBÉES EN RAPPORT À LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE.....	321
3.	LES LIMITES DE LA RECHERCHE	323
4.	LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE	324
	LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	326
	ANNEXE A. LETTRE D'INFORMATION ADRESSÉE AUX RESPONSABLES DE PROGRAMMES.....	370
	ANNEXE B. LE FORMULAIRE DE PRÉSELECTION DES PROFESSEURES ET PROFESSEURS.....	371
	ANNEXE C. LE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	372
	ANNEXE D. LE CERTIFICAT DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE	376
	ANNEXE E. LE GUIDE D'ENTREVUE	377
	ANNEXE F. FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ D'UNE ASSISTANTE OU D'UN ASSISTANT À LA RECHERCHE	379
	ANNEXE G. LA LETTRE D'INVITATION À LA VALIDATION DES RÉCITS.....	381

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Six usages principaux d'Icampus pour l'évaluation des apprentissages à l'UCL	9
Tableau 2.	Comparaison des dispositifs hybrides	19
Tableau 3.	La recension des écrits : choix et organisation des mots-clés	36
Tableau 4.	Les caractéristiques de la documentation recensée	38
Tableau 5.	Études sur l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements pédagogiques	41
Tableau 6.	Études sur l'adaptation des professeures ou professeurs à l'intégration des TN ...	46
Tableau 7.	Études sur l'adaptation des professeures ou professeurs à la transition de la FEP à la FAD	54
Tableau 8.	Études sur l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD	59
Tableau 9.	Les lignes directrices de l'AAHE (citées dans Aubin, 2015, p. 89)	90
Tableau 10.	Prise en compte des technologies dans l'évolution de la FAD	98
Tableau 11.	Les zones de changements à prendre en compte dans les pratiques d'évaluation des apprentissage en FAD	108
Tableau 12.	Définitions opérationnelles des types d'évaluation selon la classification de Liang et Creasy (2004) adaptée par Nizet et al. (2016)	112
Tableau 13.	Les outils et les méthodes d'évaluation en ligne selon Audran (2011)	114
Tableau 14.	Les caractéristiques recherchées des participantes et participants	126
Tableau 15.	Synthèse des éléments spécifiques des récits	218
Tableau 16.	Les sources de stimulation des professeures ou professeurs dans l'évaluation en FAD	238
Tableau 17.	Les sources de frustrations des professeures ou professeurs dans l'évaluation en FAD	240
Tableau 18.	Le récapitulatif des éléments ajustés dans les pratiques évaluatives en FAD	243
Tableau 19.	Les identités émanant des ajustements des éléments d'évaluation en FAD	246
Tableau 20.	Les dimensions traditionnelles de l'évaluation reproduites en FAD	263
Tableau 21.	Les axes d'alourdissements dans l'évaluation des apprentissages en FAD	264

LA LISTE DES FIGURES

Figure 1.	Les caractéristiques du changement.....	76
Figure 2.	Les trois phases reliées aux changements selon Lewin (1951).....	77
Figure 3.	Le processus de transition selon Bridges (2006).....	78
Figure 4.	Le processus d'adaptation aux changements: la négociation avec plusieurs types de contraintes.....	84
Figure 5.	L'adaptation dans le cadre du modèle du champs de forces Colerette et Delisle (2002)	85
Figure 6.	Les quatre étapes de la démarche évaluative (Leroux et Belair, 2015).....	88
Figure 7.	Les changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD.....	99
Figure 8.	Les composantes d'une pratique d'évaluation des apprentissages en FEP au niveau universitaire	105
Figure 9.	Le processus de changements entraînés par les TN dans les pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD	109
Figure 10.	Processus de recrutement des participantes et des participants.....	127
Figure 11.	La démarche d'analyse des données	134
Figure 12.	Le schéma synthèse du processus d'adaptation aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation en FAD	306

LA LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AAHE	American Association of Higher Education
AFL	Assessment for learning
AOL	Assessment of learning
APP	Approche par projet
CLIFAD	Comité de liaison interordres en formation à distance
CLOM	Cours libres ouverts et massifs
CREPUQ	Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
ENA	Environnement numérique d'apprentissage
FAD	Formation à distance
FEP	Formation en présence
FOAD	Formation ouverte et à distance
FRQSC	Fonds de recherche du Québec société et culture
FUN	France Université numérique
MOOC	Massive open online course
PEDTICE	Pédagogie, la didactique et les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OQLF	Office québécois de la langue française
RE	Ressources éducatives

TELUQ	Télé-université du Québec
TIC	Technologies de l'informations et de la communication
TICE	Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
TN	Technologies du numérique
UCL	Université catholique de Louvain
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
UVA	Université virtuelle Africaine

*Je dédie cette thèse à ma mère, Louise Georgette,
que ma famille et moi-même
avons accompagnée à sa dernière demeure en 2007.
Je lui exprime toute ma gratitude pour son amour inconditionnel
et pour la passion pour les études et les valeurs qu'elle a su me transmettre!*

LES REMERCIEMENTS

*Sans vous,
sans cette main affectueuse que vous avez tendue,
sans votre exemple, rien de tout cela ne serait arrivé!*

Albert Camus (1913-1960)

Mon parcours doctoral a été nourri de belles rencontres avec des femmes et des hommes exceptionnels et particulièrement généreux. En ce sens, je voudrais remercier Monsieur Jean Gabin Ntebutse, mon directeur de recherche, et Madame Julie Lyne Leroux, ma codirectrice, qui ont été de véritables sources d'inspiration pour moi et qui ont su diriger cette thèse avec passion et professionnalisme. Monsieur Ntebutse, je vous remercie de vos qualités intellectuelles et humaines qui m'ont permis d'approfondir mes connaissances en phénoménologie, à la suite de mes études en philosophie et des enseignements fondateurs de Monsieur Pierre Paillé. Avec vous, je me suis toujours senti respecté puisque j'ai pu vous exprimer mes désaccords et vous inviter à débattre parfois. Madame Julie Lyne Leroux, je vous remercie de m'avoir généreusement accueilli à l'Université de Sherbrooke, de m'avoir ouvert les portes de votre univers qu'est la mesure et l'évaluation des apprentissages en FAD, de m'avoir permis de travailler dans vos différents projets de recherche en évaluation comme assistant de recherche et de voyager à vos côtés au Québec et à travers le monde dans le cadre de colloques scientifiques. Je m'estime chanceux de vous avoir rencontrée, car si j'ai une certaine connaissance du monde universitaire du Québec et d'ailleurs, c'est en partie grâce à vous! Je ne puis que vous souhaiter une belle et heureuse retraite!

Je remercie particulièrement les professeures et professeurs Isabelle Nizet, Diane Leduc, El Hadji Yaya Koné et Anick Barribeau qui ont accepté d'évaluer cette thèse. Je les remercie également de la générosité de leurs commentaires. Je remercie particulièrement Madame France Jutras, professeure à l'Université de Sherbrooke, de la qualité de ses intuitions, d'avoir cru en moi dès notre première rencontre, d'avoir facilité mon inscription au doctorat et d'avoir contribué à poser les jalons de mon projet de recherche doctorale avant son départ à la retraite. Mme Jutras, je conserve jalousement vos commentaires. Votre voix et vos nombreux conseils empreints de sagesse continuent de se frayer un chemin dans ma tête! Je remercie Monsieur François Desjardins, professeur au *University of Ontario Institute of Technology* d'avoir passionnément contribué à ma formation dans le cadre des TN en éducation et de m'avoir fait découvrir la littérature scientifique anglo-saxonne du domaine. Je remercie Monsieur Michel Boyer, Madame Lise Corriveau ainsi que tous les professeures ou professeurs du Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke de leurs conseils et de m'avoir accepté à titre de chargé de cours à la maîtrise dans leur département.

Je remercie le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC) qui ont financé ma recherche doctorale ainsi que la fondation de l'Université de Sherbrooke qui m'a accordé plusieurs bourses d'excellence. Mes remerciements sont également adressés à Monsieur Jean-Claude Kalubi-Lukuza et à Madame Colette Deaudelin qui m'ont permis de travailler dans leurs projets de recherche respectifs à titre d'assistant. Je suis reconnaissant envers tous les professeures ou professeurs qui ont généreusement accepté de contribuer à cette recherche malgré leurs multiples engagements. Je pense également aux professeures ou professeurs de l'Université de Sherbrooke qui ont contribué à ma formation et à

l'enrichissement de cette thèse. Je remercie particulièrement les professeures ou professeurs et les étudiantes ou étudiants membres de l'équipe de recherche sur la pédagogie, la didactique et les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (PeDTice) pour la qualité des échanges qui ont, au demeurant, enrichi mon parcours. Je n'oublie pas mes amis et collègues Justine Lahaie, la Dre Morgane Aubineau et Williams Michel dont le sarcasme a parfois été une grande source de motivation et d'inspiration. Dans la même veine, je voudrais également remercier Isabelle, Sarah, Paule Angèle et Marie pour leur collaboration dans la finalisation de cette thèse.

Mes derniers mots sont réservés à ma famille. Je remercie mon oncle, le Dr Ruben Bodo qui m'a persuadé de quitter mon nid (mes amis, mes collègues et ma famille) pour tout recommencer au Québec. Ma reconnaissance est immense à l'endroit de Christelle ma compagne de toujours et envers mes filles qui se sont montrées très patientes durant mon parcours doctoral.

L'INTRODUCTION

Dans plusieurs pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), les professeures ou professeurs d'université éprouvent de la difficulté à s'adapter à leur milieu professionnel (Blix, Cruise, Mitchell et Blix, 1994; Catano et al., 2010; Gmelch, Lovrich et Wilke, 1984; Kinman, 2001; Winefield et al., 2003). Une première difficulté a trait à l'insertion professionnelle (Fave-Bonnet, 2011). Dyke (2006; 2007) relève qu'en début de carrière, il s'agit non seulement de se faire reconnaître comme chercheuse et chercheur, mais aussi de participer à la gestion administrative, de préparer et de donner des cours. De plus, la pression et le stress pour l'obtention de la permanence d'emploi se font également sentir, car les critères d'évaluation ne sont pas toujours formulés explicitement. Un effort de décodage de la culture organisationnelle du département d'embauche est alors fortement requis.

Même les professeures ou professeurs expérimentés sont confrontés à des problèmes d'adaptation. En ce qui a trait à l'enseignement, les professeures ou professeurs d'université éprouvent également des difficultés à s'adapter aux changements et aux transformations accélérées qu'impose l'intégration des technologies numériques (TN)¹ (Annoot et Bodergat, 2016) qui

¹ Dans ce texte, nous utilisons l'expression « technologie numérique » (TN) définie par l'Office québécois de langue française (OQLF, 2018) comme l'ensemble des techniques qui permettent la production, le stockage et le traitement d'informations en code binaire. Les TN comportent les technologies de l'information et de la communication (TIC) et les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), deux expressions courantes dans la littérature scientifique en éducation.

entraînent de nouvelles modalités de formation. Dans les établissements universitaires aujourd'hui, la formation à distance (FAD) recouvre une diversité de modalités d'interventions (CSE, 2015; 2020; Karsenti, 2019). Les professeures ou professeurs d'université doivent ainsi s'adapter à de nouvelles situations d'enseignement et d'évaluation des apprentissages (Nizet, Leroux, Deaudelin, Béland et Goulet, 2016). Des travaux ont d'ores et déjà porté sur les difficultés d'adaptation des professeures et professeurs universitaires aux changements d'une manière générale (Lison et Bédard, 2016; Ntebutse, 2009; St-Pierre, Bédard, Ntebutse, Martel, Lefebvre et Myre, 2006) et sur les changements que les TN requièrent de leurs pratiques d'évaluation des apprentissages (Amigud, 2013; Dietrich, 2011; Joyes, Gray et Hartnell-Young, 2010; Lebrun, 2015; Means, Toyama, Murphy, Bakia et Jones, 2009). Mais peu de recherches permettent d'étayer à ce jour, l'adaptation des professeures ou professeurs par rapport aux changements apportés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. L'évaluation des apprentissages ne constitue pas simplement une part importante du travail enseignant en FAD (Gremion et Larose, 2017). La sensibilité de l'évaluation des apprentissages est reconnue comme particulièrement importante (Karsenti, 2013; Morrissette et Legendre-Bergeron, 2014; Loisier, 2013). En ce sens, cette recherche nous permet d'examiner les modalités d'adaptation des professeures ou professeurs aux changements apportés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD.

Dans le premier chapitre qui porte sur la problématique de recherche, nous décrivons les changements apportés par les TN en enseignement universitaire dans un premier temps. En ce sens, nous soulignons que les changements ont trait à l'ouverture des campus universitaires à un autre type de FAD. Nous indiquons que si la FAD en question comporte plusieurs modalités, la plupart des universités des pays membres de l'OCDE s'inscrivent dans un processus d'hybridation.

Un portrait du processus de transformations des universités québécoises est fait en guise d'illustration. Dans un deuxième temps, nous montrons que les TN suscitent de nouveaux outils et méthodes au niveau de l'évaluation des apprentissages. De plus, elles révèlent une nouvelle culture de l'évaluation en FAD à laquelle les professeures ou professeurs doivent s'adapter. Dans un troisième temps, nous proposons une recension des écrits au sujet de l'adaptation des professeures ou professeurs dans le cadre des changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Dans un quatrième temps, la question générale de la recherche est formulée à la lumière d'un constat majeur, soit un manque de savoirs théoriques et empiriques en ce qui a trait à l'adaptation des professeures et professeurs au sujet des changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD.

Le deuxième chapitre comporte les référents théoriques reliés à notre question générale de recherche. Ce chapitre est organisé en quatre sections. Le concept de changement en enseignement universitaire constitue la première section. L'adaptation aux changements est examinée dans la deuxième section. Dans la troisième section de ce chapitre, nous apportons des éclairages sur les zones de changements dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Le problème spécifique et les questions spécifiques sont présentés dans la quatrième section.

La question de l'orientation méthodologique est abordée dans le troisième chapitre. En ce sens, le choix d'une recherche qualitative de type phénoménologique est précisé à l'entame du chapitre. La seconde partie du chapitre comporte des éclairages sur des participantes ou participants à la recherche et sur les modalités de leur recrutement. La troisième partie du chapitre porte sur le cadre de collecte de donnée et la quatrième partie traite de l'analyse des données.

Le chapitre quatre a trait à la présentation des résultats. Deux types de résultats sont présentés à ce niveau. Le premier type comporte différents récits émanant de l'analyse phénoménologique des entrevues conduites auprès des professeures ou professeurs. Le deuxième type est constitué de l'analyse transversale des récits. En ce sens, les particularités et les éléments communs aux récits sont présentés.

Le chapitre cinq porte sur la discussion des résultats. La discussion des résultats a été organisée autour des questions spécifiques de la recherche et comporte un schéma synthèse. D'abord, l'expérience des professeures ou professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation de la FEP vers le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD est soulignée. Ensuite, nous abordons la question du sens que les professeures ou professeurs accordent à l'évaluation et à leurs pratiques évaluatives en FAD. Enfin, nous proposons une compilation des résultats et des référents théoriques au sujet du processus d'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation en FAD.

Nous terminons la thèse par une conclusion générale qui, en plus de faire un aperçu du processus de toute la recherche, dégage la synthèse des résultats, les retombées sur les plans de la recherche, de la formation et de la pratique, les limites et les recherches futures inspirées par notre étude.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

La mondialisation soumet les établissements universitaires à des transformations importantes en ce 21^e siècle. Plusieurs de ces transformations sont attribuables aux pressions de l'intégration des TN en enseignement supérieur. L'intégration des TN a complètement ouvert les portes des établissements universitaires, traditionnellement portés vers la formation en présence (FEP), à la FAD. La FAD entraîne de nombreux changements dans les activités pédagogiques et en particulier dans le travail des professeures ou professeurs dans l'évaluation des apprentissages. Le problème de l'adaptation des professeures ou professeurs d'université dans le cadre des changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD demande qu'on y porte attention. Dans la première section de ce chapitre, nous présentons les transformations des établissements universitaires en lien avec l'intégration des TN. La deuxième section porte sur les changements attribués à l'intégration des TN dans le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages à l'université en FAD. Dans la troisième section, une recension systématique est effectuée au sujet de l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les technologies numériques dans l'évaluation des apprentissages en FAD. La question générale de notre recherche est formulée à la quatrième section.

1. LES TRANSFORMATIONS RELIÉES AUX TN DANS LES UNIVERSITÉS

Dans cette section, nous proposons la description du contexte de ce projet de recherche : celui des transformations amorcées dès les années 2000 dans la plupart des universités des pays membres de l'OCDE. En nous référant aux orientations institutionnelles en faveur à l'intégration

des TN dans les universités et à la reconfiguration des pratiques enseignantes qui en a résulté, nous traitons des changements dans l'enseignement universitaire. Nous montrons ensuite que les changements apportés par les TN ont généré de nouvelles modalités de formation, soit l'émergence d'une nouvelle approche de la FAD. Cela étant, nous décrivons le processus d'hybridation des établissements universitaires. Enfin, nous présentons une analyse de ce processus dans certains établissements universitaires au Québec.

1.1 L'intégration des TN dans les universités des pays membres de l'OCDE

L'usage des TN est de plus en plus répandu dans les secteurs d'activités des sociétés occidentales (Moati, 2009). Les professeures ou professeurs universitaires des pays membres de l'OCDE ont été largement encouragés à intégrer les TN dans leurs pratiques d'enseignement (Allen et Seaman, 2013; Bowen, Chingos, Lack et Nygren, 2014; Depover et Orivel, 2012; Spada, 2014). En 2018, par exemple, le Gouvernement du Québec a développé une stratégie globale en faveur du développement du numérique dans les universités. Cette politique a été mise en œuvre à travers l'adoption d'un Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur (Gouvernement du Québec, 2018). L'engouement pour l'intégration des TN à l'université repose d'abord sur l'apport supposé positif des TN dans l'apprentissage des étudiantes et étudiants (Karsenti et Collin, 2013). Mais pour Larose, Grenon et Lafrance (2012), l'intégration plus ou moins massive des TN à l'enseignement universitaire, notamment en formation initiale, résulte de la pression de réduire les coûts de la formation. Avec les TN, la professeure ou le professeur n'est plus le principal porteur du savoir. D'une part, des ressources documentaires imprimées, enregistrées ou archivées sous forme numérique sont à la disposition de l'étudiante et de l'étudiant.

D'autre part, les méthodes pédagogiques sont de plus en plus fondées sur les principes de l'exploration et de la construction du savoir par l'apprenante et l'apprenant (Loisier et Marchand, 2003).

Les établissements universitaires en Occident se sont également ouverts aux TN en raison d'une volonté politique visant à instaurer une vraie culture du numérique dans les sociétés modernes (OCDE, 2012). En 2010, par exemple, la Commission européenne a adopté une nouvelle politique du numérique pour l'Europe (Commission européenne, 2010). Cette politique dont la version française s'appelle Le plan numérique affirme et affine toute une série de mesures visant à encourager l'intégration des TN dans tous les secteurs d'activités (Endrizzi, 2012). Selon France Université numérique (FUN), la responsabilité des universités est d'entretenir le développement d'un niveau élevé de compétences numériques et de veiller à l'ancrage d'une véritable culture du numérique et médiatique dans tous les domaines (FUN, 2014). Dans ce sens, l'accompagnement du processus de transformation du milieu socioprofessionnel des sociétés occidentales est à la fois une responsabilité des universités et un phénomène qui affecte et influence l'avenir et le développement des universités dans les pays membres de l'OCDE (OCDE, 2012; Rapp, 2014). Malgré des résistances concernant l'intégration des TN, les professeures et les professeurs d'université doivent s'appuyer sur ces ressources pour accomplir leurs tâches professionnelles (Conférence des Recteurs et des Principaux des Universités du Québec, 2012; FUN, 2014). Par ailleurs, dans leur « introduction » (Karsenti et Collin, 2013) à un ouvrage collectif qui présente des résultats de recherches empiriques conduites au Québec et en Afrique, Karsenti et Collin (2013) indiquent que l'intégration des TN à l'université n'est pas simplement une exigence institutionnelle. Il s'agit d'une réalité dans laquelle les tâches professionnelles des professeures ou

professeurs d'université sont ancrées au quotidien et d'un axe de recherche particulièrement privilégié en enseignement supérieur au Québec.

D'autres études, dont celle de Loizon et Mayen (2015) et celle de Racette, Poellhuber et Fortin (2014) soulignent le potentiel des TN dans les universités. Elles montrent, par exemple, que leur intégration entraîne des changements même dans les situations d'enseignement traditionnel. Loizon et Mayen (2015), qui abordent spécifiquement les transformations des modalités du cours magistral, indiquent que la parole de la professeure ou du professeur, son corps, son tableau et l'espace architectural spécifique de l'amphithéâtre, sont aujourd'hui remplacés par les diaporamas numériques et l'usage d'Internet en cours avec les étudiantes et étudiants pour le partage de fichiers numériques et d'écrans. La connexion d'outils divers, à savoir les ordinateurs, les téléphones et les tablettes numériques, fait aussi émerger de nouvelles situations pédagogiques (Duplâa et Talaat, 2012). Dans ces nouvelles situations, dites de classe inversée (Roy, 2014) ou d'enseignement/apprentissage mobile (Attewell et Savill-Smith, 2004; Cook et Pachler, 2011; Roland, 2014; Walker, 2006), la professeure et le professeur sortent complètement des amphithéâtres et des salles de cours (Lalonde, 2015). Racette et al. (2014) confirment ce processus d'intégration des TN et ses retombées dans certaines universités au Québec. Ils montrent, par exemple, que l'usage courant d'outils spécifiques comme la visioconférence, les blogs et les wikis illustre que les professeures ou professeurs recourent à des logiciels sociaux pour entretenir la participation des étudiantes et étudiants dans les cours universitaires.

Dans certaines universités en France, en Belgique et en Suisse, cet usage des TN a été complètement systématisé. Certains outils comme les logiciels sociaux cités plus haut ont été

intégrés à des systèmes informatisés, soit à des plateformes d'enseignement/apprentissage en ligne (Brunel, Girard et Lamago, 2015). L'usage de ces plateformes par les professeurs et les professeurs d'une part et par les étudiantes et étudiants d'autre part s'effectue d'une manière collaborative ou individuelle, et à des fins diverses (Brunel et al., 2015; Dejardin, Bachy et Lebrun, 2014; Docq, Lebrun et Smidts, 2008; 2010; Michaud, 2013). Peraya (2007) présente des plateformes utilisées dans quelques universités francophones d'Europe :

Le programme fédéral suisse « Campus virtuel suisse » (CVS), mené entre 2000 et 2007, qui avait pour objectif initial la production de cours en ligne a débouché principalement sur des dispositifs hybrides. Ces dispositifs se développent le plus souvent suite à une politique institutionnelle qui souhaite le développement d'une plateforme unique comme c'est le cas par exemple à l'Université catholique de Louvain (*ICampus* basé sur Claroline), ou aux universités de Lyon1 (*Spiral*), de Strasbourg (*UNIV-RTC*), de Grenoble (*Esprit*), etc. L'université de Genève a fait un choix plus nuancé en mettant à disposition deux plateformes open source, *Dokeos* tout d'abord en 2005 et depuis la rentrée 2006, *Moodle*. (p. 1-2).

À titre d'exemple, Docq et al. (2008) indiquent que les professeurs ou professeurs de l'Université Catholique de Louvain (UCL) font 11 usages principaux de la plateforme *ICampus*. En tenant compte de ces usages, nous relevons au tableau 1 six usages dédiés à l'évaluation des apprentissages.

Tableau 1. Six usages principaux d'Icampus pour l'évaluation des apprentissages à l'UCL

Faire de telle sorte que les étudiants puissent communiquer leurs travaux aux professeurs
Encadrer les étudiants en ligne
Proposer des auto-évaluations
Faire travailler les étudiants en collaboration/travailler en groupe avec d'autres étudiants
Rendre disponibles des exercices
Consulter les travaux d'autres étudiants

Source : Adapté de Docq et al. (2008, p. 49)

Sans porter spécifiquement sur l'évaluation des apprentissages, les usages recensés permettent de constater qu'avec les TN, l'évaluation des apprentissages reste une exigence professionnelle importante à l'université. De plus, le personnel enseignant doit désormais s'appuyer sur les TN pour s'acquitter de cette responsabilité (Gremion et Larose, 2017). Les professeurs ou professeuses ont néanmoins des représentations différentes des conséquences des TN dans leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages. Selon Larose et al. (2012) :

Les recherches sur l'intégration des Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) identifient deux courants majeurs. Le premier, fondé sur une épistémologie socioconstructiviste, analyse cette intégration comme vitale et favorable à la modification des pratiques d'enseignement. Le deuxième, de type néo-comportementaliste et pragmatique, considère les TICE comme de simples outils compatibles avec un enseignement traditionnel. (p. 23)

Ce clivage observé par les auteurs à l'Université de Sherbrooke entre les nouveaux et les anciens professeurs ou professeurs révèle deux principales approches d'intégration des TN. La première approche, fondée sur le paradigme de l'apprentissage, pose que l'enseignement traditionnel, orienté vers la transmission du savoir, est inadapté au nouveau rapport au savoir que les TN apportent dans les universités. La seconde, basée sur le paradigme de l'enseignement, stipule que les TN sont des outils sur lesquels il faut s'appuyer pour mieux transmettre le savoir. Dans une recherche empirique récente, Papi (2016) confirme l'existence de cette controverse. Malgré les divergences du rapport aux TN des professeurs et des professeurs dans les universités, un consensus semble se dégager : la présence des TN à l'université est incontestable aujourd'hui. De plus, les TN génèrent un autre contexte d'enseignement et de l'évaluation des apprentissages, soit celui d'une FAD peu orthodoxe ou d'un autre genre (CSE, 2015). Comme le souligne Jacquinot-Delaunay (2010), les professeurs et les professeurs d'université font face à un nouvel environnement, un autre contexte dit de rupture et auquel ils doivent s'adapter tant leurs pratiques d'enseignement que leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. Dans la section suivante, nous décrivons ce nouvel environnement en apportant des éclairages sur les spécificités de cette rupture.

1.1.1 L'émergence d'un nouveau type de FAD

La FAD a une longue histoire en éducation (Blandin, 2004; Keegan, 1996; Peraya, 2002). Ses premiers pas remontent aux cours par correspondance, alors que ses dernières manifestations s'illustrent dans les *massive open online courses* (MOOC) (Gosselin, 2016; Grégoire, 2016). Traditionnellement, la FAD est définie par opposition à la FEP et a souvent été prise comme sa roue de secours (Audet, 2011). À l'origine, la FAD a été conçue comme un dispositif de formation

singulier, principalement destiné aux étudiantes et étudiants ayant des difficultés à s'adapter à l'environnement organisationnel rigide de la FEP. Pour beaucoup, en effet, la FEP est particulièrement contraignante, par exemple pour la « clientèle à risque », pour les étudiantes et les étudiants qui doivent impérativement allier emplois-études-familles (Audet, 2011). Dans cette conception de la FAD, les étudiantes et étudiants ont moins de contraintes sur les horaires et le déplacement (Loisier, 2013). Ils sont complètement à distance ou dans des espaces géographiques différents (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2015; Jacquinot-Delaunay, 2010). L'apport des TN est alors vital. Elles sont en effet chargées d'assurer le rapprochement entre la professeure ou le professeur, le principal émetteur de l'enseignement, et l'étudiante ou de l'étudiant, son principal destinataire (Keegan, 1996; Roy, 2011). Charlier, Deschryver et Peraya (2009) soulignent en effet que :

La FAD implique, on le sait, une rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants. Enseigner à distance, c'est nécessairement recourir à des dispositifs médiatisés. Aujourd'hui, il s'agit principalement des technologies de la communication et de l'information. Tous les auteurs s'accordent sur l'importance du rôle des technologies – au sens large – dans le développement de la FAD et nombreux sont ceux qui, au sein de son histoire, mettent en évidence une succession d'étapes dont chacune correspond à un stade de développement des médias et des technologies de l'information et de la communication. (p. 19)

Selon Peraya (2002), l'histoire de la FAD peut être envisagée à partir de l'évolution des différents dispositifs technologiques utilisés. Il dégage à cet effet trois grandes phases historiques

de la FAD : 1) la période de l'imprimé qui marque le début de la FAD et qui constitue la base des cours par correspondance; 2) l'ère du multimédia, caractérisée par un usage de différents médias (imprimé, radio, télévision, vidéo) complémentaires et coordonnés en vue d'un objectif pédagogique commun; 3) l'époque contemporaine, celle d'Internet, des hypermédias et du multimédia multi-utilisateur. Dans le cadre de la FAD contemporaine, la maîtrise et le développement des TN à des fins d'enseignement et d'apprentissage est la condition de tout enseignement (Kim, 2008; Quintin, 2008; Roy, 2011). Le destin de la FAD de l'ère du multimédia était naturellement confié aux universités spécialisées, lesquelles étaient dotées d'une expertise reconnue dans les technologies (Lamontagne, 2016). La responsabilité des cours à distance était alors attribuée aux universités unimodales, complètement dédiées aux technologies éducatives. Il s'agit, par exemple, de la Télé-Université du Québec (TELUQ), de l'Open University, de l'Université d'Athabasca ou de l'Université Virtuelle Africaine (UVA) (Béché, 2016; Guillemet, 2016; Lamontagne, 2016; Maisonneuve, Audran et Marquet, 2016; Peraya, 2016a). Lamontagne (2016) le souligne en reconnaissant que :

Les institutions unimodales de formation à distance se sont construites autour précisément d'une « modalité » technique : l'écrit et la poste. Ont suivi la radio, la télé, les cassettes audio et vidéo, les logiciels, les CD-Rom et finalement Internet et ses possibilités en développement, mais toujours l'aspect technologique a caractérisé ces institutions. (p. 1)

Mais les TN et leur intégration massive dans les établissements universitaires contribuent aujourd'hui à supprimer cette distinction (Guillemet, 2014, 2016). Elles introduisent une rupture

fondamentale tant au niveau institutionnel qu'au niveau des pratiques enseignantes (Paquelin, 2014; Peraya, 2016b; Walder, 2016). De nos jours, on intègre aisément la FAD à la FEP, on ne fait plus de distinction entre les universités unimodales complètement dédiées à la FAD et les établissements universitaires initialement responsables de la FEP (Jacquinot-Delaunay; 2010). La démocratisation et l'accessibilité aux TN dans les établissements universitaires, pour lesquels la FAD était inconnue, ont remis en cause la spécificité même de la FAD et ont transformé complètement le mode de fonctionnement des établissements universitaires traditionnels (Paquelin, 2016). La FAD n'est plus en effet exclusive aux institutions unimodales, car si « la FAD était techno, maintenant tout le monde peut être techno » (Lamontagne, 2016, p. 1).

Face à l'impératif de l'intégration des TN dans la plupart des universités (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ], 2012; FUN, 2014) de nombreux établissements universitaires à travers le monde se sont en effet mis à la FAD (Peraya, 2016c). En très peu de temps, des cours à distance d'un autre genre ont été créés et offerts sous diverses modalités dans les établissements universitaires traditionnels. De plus, le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui y participent se multiplie (Allen et Seaman, 2010).

Aux États-Unis, par exemple, les inscriptions dans les établissements universitaires sont beaucoup plus importantes dans les cours en ligne que dans les cours en présence (Dilworth et al., 2012). À titre d'exemple, les MOOC, des cours à distance de niveau universitaire offerts gratuitement à toute personne intéressée, seraient actuellement suivis par plus de 20 millions d'étudiantes et d'étudiants (Karsenti, 2013). Selon Poellhuber et Racette (2013), le domaine des formations ouvertes et à distance (FOAD), terme qui comprend tous les types de FAD,

d'apprentissage en ligne et de e-learning, est en forte croissance et devient une composante cruciale du développement des universités. Même si ces auteurs apportent peu d'éclairage sur la nature de cette nouvelle forme de FAD en manquant de délimiter clairement les modalités de ce qu'ils appellent FOAD, ils précisent néanmoins que plusieurs établissements universitaires sont devenus bimodaux. La bimodalité amène les universités à développer une offre importante de cours et de programmes à distance, de concert avec les cours en présence. (Gérin-Lajoie et Potvin, 2011; Guillemet, 2016; Lamontagne, 2016; Loisier et Marchand, 2003; Paquelin, 2016; Peraya, 2016c).

Aux États-Unis, l'augmentation des inscriptions en enseignement supérieur est de 21 % pour les cours en ligne, comparativement à 2 % pour les cours en présence (Allen et Seamen, 2013). De plus, en raison de la mondialisation, de ses exigences économiques et sociales, les écrits (Bowen, Chingos, Lack et Nygren, 2014; Charlier et al., 2009; Croxton, 2014; CSE, 2015) laissent présager une amplification progressive de ce phénomène au cours des prochaines années dans la plupart des universités nord-américaines. Mais alors que peu d'écrits apportent des éclairages sur les différentes facettes de la FAD (CSE, 2015), il convient de dégager ses principales modalités. Il importe de le faire puisque la FAD bouleverse les habitudes et entraîne de nouvelles responsabilités professionnelles chez les professeures et les professeurs d'université en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages (Dietrich, 2011).

1.1.2 La diversité des modalités de FAD dans les établissements universitaires

Le développement de la FAD dans les établissements universitaires s'effectue sous diverses modalités (Poellhuber et Racette, 2013). Comme le mentionne aussi le CSE (2015), « la FAD renvoie à un paysage éclaté et non à une réalité monolithique. De fait, la FAD n'est pas

confinée à une modalité précise ni à une approche pédagogique unique » (p. 8). Des travaux empiriques ont permis de faire le portrait de l'évolution de la FAD dans certains établissements universitaires des pays membres de l'OCDE (Charlier et al., 2009; Flores et Rodríguez, 2016; Loisier et Marchand, 2003; Paquelin, 2016; Peraya, 2016c).

Charlier et al. (2009) proposent, par exemple, une description des transformations des universités qui montre que la plupart se sont déjà dotés « des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique, par exemple une plateforme de formation » (p. 470). Cette combinaison des activités de FEP et de FAD est appelée par le CSE : des dispositifs de formation reposant sur « des activités plus ou moins à distance » (CSE, 2015, p. 8). Ce dispositif de formation est principalement fondé sur un critère : l'articulation entre la présence et la distance dans le dispositif de formation. D'autres auteurs le nomment dispositif mixte (Roy, 2011), FOAD (Poellhuber et Racette, 2013), ou dispositif hybride (Audet, 2011). La définition de Charlier et al. (2009) est intéressante; car elle apporte un éclairage sur la complexité des modalités d'interventions des professeures ou professeurs :

Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. (p. 481)

Alors que l'articulation de la présence et de la distance semble être un critère insuffisant compte tenu de la complexité du phénomène, les travaux de Paquelin (2016) apportent un éclairage

supplémentaire en distinguant les dispositifs mixtes des dispositifs hybrides. Paquelin (2016) indique que les dispositifs hybrides comportent une forte concentration des activités en FAD par rapport aux activités en FEP. Dans ce sens, un dispositif hybride est forcément mixte, tandis que tous les dispositifs mixtes ne sont pas toujours hybrides. Le présentiel enrichi est un exemple de dispositif mixte dans lequel les activités de FEP sont prédominantes par rapport aux activités de FAD (Leblanc et Roublot, 2007). En dehors des dispositifs mixtes et hybrides, certains cours sont également proposés entièrement à distance. Cette modalité est caractérisée par des activités de formation qui excluent toute activité pédagogique en présence et rappelle le contexte de la FAD dans les institutions unimodales (Allen, Seaman et Garrett, 2007).

Des recherches approfondies sur les dispositifs hybrides ont été conduites dans le cadre du projet *Hy-sup*² (Burton et al., 2011; Michaud, 2013) qui visait à comprendre les effets des dispositifs hybrides sur les pratiques enseignantes et sur les apprentissages des étudiantes et étudiants dans diverses universités européennes et canadiennes. Un questionnaire en ligne a été administré à 174 membres du personnel enseignant selon un protocole standardisé dans plus de 22 établissements d'enseignement universitaire en Europe (Belgique, France, Luxembourg, Suisse) et au Canada. L'échantillon était composé de 59,4 % d'hommes et de 40,4 % de femmes. Le projet

² *Hy-sup* est un projet de recherche européen (Université Claude Bernard Lyon 1, Université catholique de Louvain, Université du Luxembourg, Université de Rennes 2, Université de Fribourg et Université de Genève) visant à mieux comprendre les dispositifs hybrides, de plus en plus présents dans les pratiques des enseignantes et des enseignants. Cette recherche exploratoire s'est déroulée entre 2009 et 2012, selon une méthodologie mixte quantitative et qualitative.

Hy-sup distingue les dispositifs hybrides selon cinq critères : 1) l'articulation présence/distance; 2) l'accompagnement humain; 3) les types de médiation; 4) les formes de médiatisation; 5) l'ouverture du dispositif.

Le tableau 2 montre qu'en allant du dispositif hybride le moins développé à celui le plus développé, une typologie en six niveaux d'intégration du numérique a pu être dégagée à partir des réponses aux questionnaires : 1) le dispositif centré sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances; 2) le dispositif centré sur l'enseignement mettant à disposition des ressources multimédias; 3) le dispositif centré sur l'enseignement mettant à disposition des outils d'interaction; 4) le dispositif centré sur l'enseignement tendant vers le support à l'apprentissage; 5) le dispositif ouvert centré sur l'apprentissage; 6) le dispositif ouvert centré sur l'apprentissage soutenu par un environnement riche et varié. Ces résultats illustrent que les universités européennes et canadiennes ayant pris part au projet *Hy-sup* ont été mises en présence à une FAD complètement distincte de celle offerte dans les institutions dédiées à la FAD dites unimodales. Alors qu'à l'*Open University*, par exemple, la FAD suit une logique unimodale, offrant ses activités de formations complètement à distance, dans les universités étudiées, le choix de la flexibilité a été fait. De plus, ce processus d'hybridation donne lieu à des variations significatives. L'émergence de six types d'hybridation a été définie à travers 14 composantes issues de cinq critères.

Tableau 2. Comparaison des dispositifs hybrides

			Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
Articulation P/D	Comp 1	Participation active des étudiants en présence	--	--	-	-	+	++
	Comp 2	Participation active des étudiants à distance	---	--	-	-	+	++
Médiation	Comp 3	Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	---	--	---	++	--	++
	Comp 4	Mise à disposition d'outils de gestion, de communication et d'interaction	--	-	+	++	+	+++
	Comp 5	Ressources sous forme multimédia	--	+	-	+	-	++
	Comp 6	Travaux sous forme multimédia	---	-	--	-	-	++
	Comp 7	Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés	---	---	---	++	---	++
Médiation	Comp 8	Possibilité de commentaire et d'annotation des documents	---	--	---	-	--	++
	Comp 9	Objectifs réflexifs et relationnels	--	-	+	++	+	++
Accompagnement	Comp 10	Accompagnement méthodologique par les enseignants	--	--	--	+	+	++
	Comp 11	Accompagnement métacognitif par les enseignants	--	-	--	++	++	++
	Comp 12	Accompagnement par les étudiants	---	--	--	+	+	++
Ouverture	Comp 13	Choix de liberté des méthodes pédagogiques	---	+	--	-	+	+
	Comp 14	Recours aux ressources et acteurs externes	--	-	+	-	++	++
Nombre de composantes relativement développées			0	2	3	8	9	14

Source. Burton et al. (2011, p. 89)

En résumé, les résultats du projet *Hy-sup*, qui porte sur les pratiques enseignantes des universités européennes et canadiennes, indiquent que l'hybridation représente la principale caractéristique de la mutation actuelle des établissements universitaires. Toutefois, cette mutation connaît des variations correspondant aux principales modalités mises en place. En revanche, et même si la multiplicité des modalités le suggère fortement, cette recherche apporte peu d'éclairage sur le fait que le processus d'hybridation des universités tient compte des politiques de chaque

pays en matière d'organisation et de développement de la FAD (Paquelin, 2014). De plus, dans un même pays, les universités ont parfois leurs propres dynamiques institutionnelles (CSE, 2015). Cette autonomie conduit parfois à un processus d'hybridation à géométrie variable entre les universités dans un même pays (Julien et Gosselin, 2016). À ce propos, la section suivante porte sur une analyse du processus spécifique d'hybridation dans certaines universités au Québec.

1.1.3 La FAD dans les établissements universitaires au Québec

Au Québec, la FAD est définie par le Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD) comme un dispositif de formation qui permet à une personne d'apprendre de façon relativement autonome, avec des contraintes minimales d'horaires et de déplacement, et avec le soutien à distance de personnes-ressources (CLIFAD, 2007; Gouvernement du Québec, 2003; Loisier, 2013). Selon Roy, l'organisation de la FAD est fortement dépendante des mutations technologiques et se fait selon deux grands formats en enseignement supérieur : la formation complètement à distance et la formation mixte ou hybride. Dans la formation complètement à distance, les activités pédagogiques se font dans un cadre qui exclut la relation « de face à face » entre le personnel enseignant et les étudiantes ou les étudiants d'une part, et entre les étudiantes ou les étudiants et leurs pairs d'autre part (Roy, 2011). Ce format est le propre des institutions unimodales comme le Cégep à distance et la TELUQ (avant son alliance avec l'UQAM). Dans la formation mixte, le mode le plus courant en enseignement supérieur au Québec (Audet, 2012), les activités pédagogiques sont offertes dans un format dit hybride ou bimodal, c'est-à-dire selon une combinaison d'activités pédagogiques à distance et d'activités en présence. Comme les activités pédagogiques peuvent être proposées en des proportions variables, d'autres types de formats au

sein même des formations mixtes se révèlent : le présentiel enrichi, caractérisé par une prééminence des activités pédagogiques en présence, et le mode hybride, marqué par une forte proportion d'activités de formation offertes à distance (Charlier et al., 2009; Gérin-Lajoie et Potvin, 2011).

Depuis un certain temps, des changements sont survenus dans l'offre de FAD au Québec. La TELUQ et le Cégep à distance sont désormais appelés à composer avec plusieurs autres institutions offrant aussi des cours à distance (CSE, 2015; Loisier, 2013; Peraya, 2016b). La TELUQ n'a plus le monopole de la FAD au Québec. Initialement non spécialisées en FAD et selon le niveau de développement des activités de FAD, des universités dans lesquelles l'offre de FAD est assumée par les professeures et les professeurs ou par les unités d'enseignement avec un appui institutionnel existent. C'est le cas de l'Université de Sherbrooke et de l'Université McGill. D'autres universités comme l'Université du Québec à Rimouski (UQAR), l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) et l'Université Concordia (i-Concordia) ont des instances spécifiques d'organisation de FAD. Enfin, il existe des universités bimodales ou hybrides comme l'Université de Montréal et l'Université Laval. Même si l'hybridation a été amorcée dans la plupart des universités citées plus haut, c'est dans ces deux universités que les activités de FAD sont les plus développées (Roy, 2011; CSE, 2015). Paquelin (2016) reconnaît d'ailleurs les avancées à l'Université Laval en ces termes :

L'Université Laval se définit aujourd'hui comme une université bimodale exprimant ainsi trois faits complémentaires, des cours sont proposés à distance alors que d'autres se donnent uniquement sur campus, certains cours sont proposés à la

fois en présence et à distance, alors que certains cours, dits hybrides combinent des activités pédagogiques en présence et à distance. Depuis 2012, et pour répondre à de nouveaux besoins des étudiants, il a été décidé de développer des cours hybrides, définis comme 20 % à 80 % des activités pédagogiques qui sont proposées à distance. (p. 4)

Indépendamment de ces variations institutionnelles, la FAD est offerte au Québec en mode synchrone³ ou en mode asynchrone⁴ au regard des interactions. Toutefois on note une prépondérance des cours en modalité asynchrone (Audet, 2012). Les pratiques enseignantes révèlent aussi une multiplicité d'approches pédagogiques (CSE, 2015; Audet, 2011). L'intérêt pour la FAD au Québec est attribuable à l'essor des TN qui permettent une diversité des modalités. En dehors de l'accès à Internet qui apporte un soutien indéniable tant dans la production des outils pédagogiques que dans la diffusion des ressources éducatives (RE), l'expansion de la FAD est également imputable aux changements sociaux survenus au Québec et dans la plupart des pays membres de l'OCDE (CSE, 2015).

Mais grâce à l'autonomie des universités, ainsi que leur souplesse, leur accessibilité et leur adaptation aux besoins des individus des sociétés du numérique, la FAD attire un plus grand nombre d'étudiantes et d'étudiants au Québec (Julien et Gosselin, 2016; Racette et al., 2014),

³ Modalité dans laquelle la communication se fait de façon simultanée entre les acteurs et les actrices (Murphy, Rodríguez-Manzanares et Barbour, 2011).

⁴ Modalité dans laquelle la communication ou l'accès aux ressources éducatives est en différé (Audet, 2011).

comparativement à la FAD qui se développe en France (Paquelin, 2014). Saucier (2014) indique, par exemple, qu'il y a eu une augmentation de 11 % des inscriptions au niveau universitaire de 2011-2012 à 2012-2013. Cela a fait passer l'augmentation globale à 165 % depuis 1995-1996, selon le même auteur. Cet engouement pour les études à distance au Québec s'affirme et se consolide par les nouvelles expériences pédagogiques comme les cours libres ouverts et massifs (CLOM), connus sous le nom de MOOC en anglais (Julien et Gosselin, 2016). Mais alors que les cours offerts en FAD au Québec dans la plupart des universités sont crédités et font partie d'un programme menant à un diplôme, tel n'est pas nécessairement le cas des MOOC (Grégoire, 2016).

À ce stade, on constate que la pression de l'intégration des TN sur les universités entraîne la mise en place de nouveaux dispositifs de formation ou d'autres modalités d'enseignement, soit un type de FAD mixte, articulant des activités de formation plus ou moins à distance avec des niveaux de complexification variable (CSE, 2015). Toutefois, ce processus de transformation des universités par les TN entraîne des changements non seulement dans l'organisation des modalités d'enseignement, mais aussi en évaluation des apprentissages. Les professeures ou professeurs n'y sont pas nécessairement préparés (Nizet et al. 2016). La section suivante porte sur les principales composantes des changements dans l'évaluation des apprentissages puisque cela fait l'objet de notre recherche.

2. LES CHANGEMENTS DANS L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN FAD

Le cadre de l'évaluation des apprentissages subit des mutations importantes avec le processus d'hybridation des universités imposé par les TN. Cette section porte sur les composantes de ces mutations dans l'évaluation des apprentissages. Nous montrons d'abord que la FAD exige

de nouveaux outils⁵ et de nouvelles méthodes⁶ pour l'évaluation des apprentissages. Ensuite, nous indiquons comment le contexte de la FAD entraîne à une nouvelle culture de l'évaluation des apprentissages dans les universités. Enfin, nous montrons que tous ces changements requièrent des adaptations chez les professeures ou professeurs par rapport à l'évaluation des apprentissages.

2.1 Les nouveaux outils et les nouvelles méthodes en évaluation des apprentissages en FAD

L'intégration des TN a changé l'organisation de l'enseignement dans les universités. Les dispositifs hybrides qui se sont développés dans les universités nord-américaines et européennes ont donné naissance à une nouvelle forme de FAD : l'enseignement universitaire en présence, qui s'appuie maintenant principalement sur les TN, constituées de plateformes d'apprentissage et d'enseignement en ligne (Charlier et al., 2009). Un tel processus d'hybridation suscite alors un contexte de formation particulièrement favorable aux TN (Gremion et Larose, 2017; Marchand et Loisier, 2003; Peraya et Bonfils, 2012). L'usage optimal des TN à l'université ne modifie pas simplement les modalités et le système de l'offre de formation (Allen et al., 2007); il affecte et

⁵ Un outil d'évaluation est un objet fabriqué, un artefact aux modalités diverses servant à des fins d'évaluation des apprentissages (Allal, 2010).

⁶ Une méthode d'évaluation est une stratégie spécifique conçue à des fins d'évaluation des apprentissages et qui peut être mobilisée par le personnel enseignant ou par l'étudiante et l'étudiant (l'autoévaluation) (Louis et Bernard, 2004).

transforme complètement les pratiques enseignantes en général, et les pratiques d'évaluation des apprentissages en particulier (Blais, 2009; Paivandi et Espinosa, 2013).

Les outils dont dispose le personnel enseignant dans les universités pour évaluer les apprentissages ont beaucoup évolué et font de plus en plus appel aux TN (Kearns, 2012; Michaud, 2013). Ces nouveaux outils s'ajoutent, agissent comme complément et vont bien au-delà de la forme traditionnelle papier-crayon (Blais, Gilles et Tristan-Lopez, 2015). Ce mode est remplacé tant auprès de l'étudiante et de l'étudiant qu'auprès de la professeure ou du professeur dans l'évaluation des apprentissages, par les dispositifs automatisés supportés par des systèmes informatiques (Jordan, 2013; Karsenti, 2013; Vaufrey, 2013). L'usage de l'outil informatique en évaluation des apprentissages n'est pourtant pas un phénomène récent puisqu'il est répandu dans le contexte des évaluations des apprentissages à grande échelle (Audet, 2011). Mais avec l'arrivée d'Internet et du web.2.0, la boîte à outils des professeurs et des professeurs d'université en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages a été complètement enrichie et renouvelée (Hallas, 2008).

Dans le contexte de l'évaluation des apprentissages où les professeurs ou professeurs ont à planifier les tâches d'évaluation, à concevoir les instruments, à recueillir les données et à communiquer rapidement les rétroactions aux étudiantes et aux étudiants, les TN sont devenus des atouts majeurs (Blais, 2009; Facchin, 2017). Avec la massification des études universitaires (Loiola et Romainville, 2008; Poteaux, 2013; Romainville, 2000), les universités font face à des pressions ayant trait à la charge de travail des professeurs ou professeurs (Larose, Grenon et Lafrance, 2012). La gestion de ces contraintes a conduit les institutions à la mise sur pied de

plateformes numériques devant accompagner les professeures ou professeurs dans un contexte où l'évaluation des apprentissages représente une part importante du travail, soit près de 37 % du volet enseignement de la tâche (Gremion et Larose, 2017).

Les travaux de Blais et Gilles (2011) ont permis de recenser une panoplie d'outils (ItemBanker, CQuest, FastTestPro, InQsit, Interactive Question Server, WebQuiz, *Moodle*, OpenSurveyPilot, Questiontools). Certains donnent lieu soit à des dispositifs d'évaluation automatisés, soit à une meilleure ergonomie dans l'évaluation des apprentissages. Durand, Loye, Stasse et Dupuis (2015) montrent à cet effet que même si le développement d'une instrumentation pour l'évaluation adaptée au contexte numérique et à la formation en ligne demeure embryonnaire, les professeures ou professeurs doivent en effet s'adapter aux TN. Ils doivent, par exemple, ajuster leurs pratiques évaluatives à ces outils que les autorités universitaires considèrent aujourd'hui comme étant incontournables (CREPUQ, 2012).

Dans les faits, l'intégration des TN dans les pratiques évaluatives des professeures et des professeurs est largement confirmée par plusieurs études empiriques qui ont été conduites aux États-Unis et en Europe (Cardoso, Teixeira, Henriques et Dourado, 2016; Dawson et Henderson, 2017; Dessus, 2014; Malmivuo et Kybartaitė, 2014; Romero, Gutierrez et Caliusco, 2016). Plus près de nous au Canada, les travaux d'Audet (2011) révèlent que certaines plateformes numériques dédiées aux activités d'évaluation des apprentissages sont combinées aux logiciels de détection du plagiat étudiant. Actuellement, on dénombre plus de 40 logiciels de détection du plagiat que les professeures et les professeurs sollicitent durant les évaluations des apprentissages des étudiantes

et des étudiants (Chao, Wilhelm et Neureuther, 2009; Ferrero et Simac-Lejeune, 2015; McCabe, 2016; Schrimsher, Northrup et Alverson, 2011; Weber-Wulff, Möer, Touras et Zincke, 2015).

La boîte à outils de la professeure et du professeur d'université en évaluation des apprentissages est principalement composée de deux types de logiciels de détection du plagiat, soit : les logiciels gratuits (Plagiarism Checker, Duplichecker; Copyfind: CopyScape, Plagaware, Plag.fr, Noplaiat.fret) et les logiciels payants (Turnitin, SafeAssign, Ephorus, Compulatio, Urkund) (Amigud, 2013; Ferrero et Simac-Lejeune, 2015; Ferro et Martins, 2016). Ce renouvellement et cette bonification du cadre de l'évaluation des apprentissages par de nouveaux outils sont aussi accompagnés par de nouvelles méthodes d'évaluation des apprentissages.

Bien que la transition des universités vers les TIC et la FAD soit un phénomène récent (Peraya, 2016), elle a suscité un intérêt majeur dans les recherches sur la formation en général (Allen et Seaman, 2013; Bowen, et al., 2014; Depover et Orivel, 2012; Béché, 2016; Spada, 2014) et en évaluation des apprentissages en particulier (Audet, 2011; Creasy et Liang, 2004; Gikandi, Morrow et Davis, 2011; Stödborg, 2012; Vonderwell, Liang et Alderman, 2007). Une méta-analyse conduite par Stödborg (2012) le confirme et permet de dégager cinq constituants reliés aux modalités d'évaluation des apprentissages qui intègrent les TN. Il s'agit des questions fermées, des questions ouvertes, du portfolio, des produits (prototypes, programmes informatiques, etc.) et de la discussion. Des études pionnières comme celles de Liang et Creasy (2004) proposent une autre classification dans laquelle diverses méthodes d'évaluation sont exposées, à savoir : les tests et examens; le travail écrit; la démonstration de compétences; la collaboration; la participation. Cette catégorisation apporte des précisions sur les principaux objets

d'évaluation, les connaissances et les compétences, et permet de retenir des outils de jugement comme les grilles d'évaluation à échelle descriptive.

Dans les études rapportées plus haut, la distinction entre les méthodes d'évaluation intégrant les TN et les méthodes d'évaluation propres à la FAD est loin d'être claire. Gikandi, Morrow et Davis (2011) proposent une autre méta-analyse plus contextualisée et dans laquelle l'évaluation formative est reconnue comme étant une fonction évaluative importante en FAD. La rétroaction, le portfolio, l'évaluation par les pairs et l'évaluation automatisée constituent des modalités de l'évaluation formative, centrée sur l'étudiante et l'étudiant (Anderson, Boyles et Rainie, 2012; Anderson, 2008; Anderson et Dron, 2012; Hallas, 2008; Jonsson, 2013). Audet (2011) remarque aussi que la transition vers les TN et la FAD entraîne de nouvelles méthodes d'évaluation. Dans ce cadre, on accorde une place importante à l'évaluation formative, mais il se maintient qu'au regard des fonctions évaluatives impliquées, l'évaluation sommative reste la plus répandue en FAD au Canada francophone, car une note doit être mise pour attester de la réussite du cours à la fin de celui-ci.

Selon Audet (2011), la plupart de ces méthodes d'évaluation sont en ligne et s'appuient sur une modalité asynchrone. Elle les regroupe en trois catégories, soit : 1) les méthodes d'évaluation complètement en ligne, fondées sur des questionnaires automatisés à réponses objectives et des simulations accompagnées de questionnaires; 2) les méthodes d'évaluation en ligne qui s'appuient sur des forums de discussions et d'autres échanges en ligne, comme les cyberportfolios; et 3) les autres méthodes d'évaluation en ligne qui utilisent les blogues, les wikis, les recherches en ligne. Dans cette classification d'Audet (2011), on confond parfois les méthodes d'évaluation et les outils

d'évaluation. L'étude de Nizet et al. (2016) fait un bilan plus précis des pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. Ce travail permet de confirmer la classification de Creasy et Liang (2004) quant aux méthodes d'évaluation en FAD. Toutefois, ces nouvelles méthodes imposées par les nouveaux dispositifs de formation révèlent une transformation de la culture de l'évaluation des apprentissages à l'université.

2.2 Une nouvelle culture de l'évaluation des apprentissages en FAD

Traditionnellement, la fonction sommative de l'évaluation est reconnue comme étant la plus répandue à l'université (Nguyen et Blais, 2007). Mais l'intégration des TN apporte un changement majeur dans l'évaluation des apprentissages : le passage de l'évaluation sommative vers des méthodes d'évaluation formative (Gikandi, Morrow et Davis, 2011; Zdravkovic, Wang et Reid, 2013). Ce changement est reconnu aussi bien dans les études empiriques (Hallas, 2008) que dans les écrits théoriques (Anderson, 2008). Selon plusieurs écrits (Gremion et Larose, 2017; Lamontagne, 2016; Larose et al., 2012), ce changement est attribué à l'intégration des TN. Les TN génèrent un nouveau rapport au savoir qui suscite impérativement des changements dans l'évaluation des apprentissages (Lebrun, 2015).

À titre exemple, l'accessibilité généralisée du savoir et la multiplication des contenus et des modalités du savoir redéfinissent le rôle de la professeure et du professeur d'université ainsi que sa responsabilité dans l'évaluation des apprentissages des étudiantes et étudiants (Lévy, 2003; Paivandi et Espinosa, 2013). En amont, il n'est plus le sachant, l'expert ou le détenteur incontesté d'un supposé savoir à transmettre et dont l'évaluation des apprentissages consisterait à valider l'acquisition par l'étudiant et l'étudiante en aval (Loisier et Marchand, 2003). Avec les TN, il est

un animateur, un accompagnateur ou un co-apprenant (Downes, 2007; Siemens, 2014). Dans cette logique, le rôle de la professeure et du professeur consiste à soutenir l'apprentissage continu, tant par les nouvelles méthodes d'enseignement que par les mécanismes d'autoévaluation (Lebrun, 2015). L'autonomisation des étudiantes et des étudiants dans l'enseignement et l'apprentissage devenant incontournable avec les dispositifs de formation en ligne (CLIFAD, 2007; Jacquinet-Delaunay, 2010), ce contexte conduit en effet à une mutation progressive des modalités de l'évaluation (Gikandi et al., 2011). Alors même que l'évaluation sommative demeure très présente (Audet, 2011), l'évaluation formative conserve une part très importante dans les recommandations de Nizet et al. (2016). Une partie importante de la littérature scientifique porte d'ailleurs sur les modalités et les conditions de proposition d'une évaluation formative adaptée en ligne (Gikandi et al., 2011).

L'importance de l'évaluation formative se traduit aussi dans le choix d'une approche collaborative de l'évaluation des apprentissages à l'université (Palomo-Duarte, Dodero, Medina-Bulo, Rodríguez-Posada et Ruiz-Rube, 2014). Cette approche repose sur la logique de l'« assessment for learning » (AFL) (Boud et Falchikov, 2007; Kearns, 2012; Kearns, 2014; Lavault et Allal, 2016; Leroux, 2014; Ludvigsen, Krumsvik et Furnes, 2015; Timmis, Broadfoot, Sutherland et Oldfield, 2015; Zlatović, Balaban et Kermek, 2015) et s'oppose à la logique de l'« assessment of learning » (AOL) (Burke, 2014). Le numérique conduit à l'AFL, car la professeure et le professeur sont appelés à transférer la responsabilité de l'évaluation des apprentissages à l'étudiante et à l'étudiant (Gaytan et McEwen, 2007; Jasiński, 2014; Jonsson, 2013; Kerr, Muller, McKinnon et Mc Inerney, 2016; Michaud, 2013). Dans les MOOC, par exemple, l'importance des effectifs tend à imposer cette idée de l'évaluation des apprentissages à

travers des méthodes d'autoévaluation comme l'évaluation automatisée et l'évaluation par les pairs (Karsenti, 2013; Kulkarni et al., 2015; Raman et Joachims, 2014). C'est dans ce même contexte qu'est d'ailleurs apparu le *badging* (Loiret et Glikman, 2016; Vaufrey, 2013.). Dans le cas des badges, l'évaluation des apprentissages consiste à documenter les acquis d'apprentissage des étudiantes et des étudiants tout au long de la vie selon les critères que les étudiantes et les étudiants auront préalablement définis. L'observation, le dépôt et la communication de ces traces d'apprentissage s'appuient sur des TN, tandis que l'interprétation et la prise de décision implique que divers avis soient pris en compte (Lebrun, 2015). Toutefois, toutes ces méthodes et ces outils apportent des changements auxquels les professeures ou professeurs doivent s'adapter. Dans la section suivante, nous apportons des éclairages sur les principaux axes d'adaptation.

2.3 Des axes d'adaptation au changement en évaluation des apprentissages en FAD

Traditionnellement, l'évaluation des apprentissages est une responsabilité professionnelle importante pour les professeures ou professeurs d'université (Morrissette et Legendre-Bergeron, 2014), plus reconnus comme experts disciplinaires que pédagogiques (Aubin, 2015). L'intégration des TN apporte d'autres contraintes auxquelles les professeures ou professeurs doivent s'adapter, par exemple la mise en œuvre de nouvelles méthodes d'évaluation (Peters, 2015; Piron, 2015; Şendağ, Duran et Fraser, 2012). Ces méthodes s'appuient sur une combinaison d'outils parfois inconnus des professeures et des professeurs (Dietrich, 2011; Michaud, 2013; Lakhal, Leroux et Martel, 2015; Leroux, 2019).

Certains de ces outils sont des outils du web social (blogue étudiant, blogue de classe, micro-blogue, wiki) dont le caractère récent impose nécessairement des efforts d'appropriation

(Deschênes, 2013). De plus, les changements rapides des TN transforment aussi les logiques et les mécanismes d'appropriation de ces outils (Freiman et al., 2016). D'ailleurs, si plusieurs professeures ou professeurs intègrent les TN dans leurs pratiques pédagogiques, beaucoup s'en méfient pour des raisons d'inconfort personnel et professionnel attribuable à cette exigence continue d'appropriation (Coulibaly et Hermann, 2015; Faucher et Caves, 2009; Şendağ et al., 2012). De plus, l'usage des TN soulève des craintes concernant la sécurité et la fiabilité des données dans le cadre de l'évaluation des apprentissages à l'université (Arden, Curran, Middleton et Doherty, 2011; Faucher et Caves, 2009; Michaut, 2013; Miller et Young-Jones, 2012). Les TN donnent en effet accès à une quantité importante de ressources parfois impossibles à retracer (Lamontagne, 2016; Simonnot, 2015). Cela génère un contexte d'évaluation des apprentissages favorable à la fraude en général et au plagiat étudiant en particulier (Audet, 2011; Bergadaà, 2015; Boubée, 2015; Peters, 2015; Simonnot, 2015), lequel comporte des variations importantes dont les contours sont difficiles à cerner (Şendağ et al., 2012). L'un des axes d'adaptation par rapport à l'évaluation des apprentissages en FAD a donc trait au développement continu des compétences de conception des plateformes fiables et sécuritaires pour l'évaluation des apprentissages (Blais et al., 2015).

Les TN apportent aussi des changements importants en ce qui concerne la gestion du temps dans le cadre du travail du personnel enseignant durant l'évaluation des apprentissages (Gremion et Larose, 2017), notamment une sorte de porosité entre les sphères académiques et privées (Paivandi et Espinosa, 2013; Peraya, 2012), puis entre la vie professionnelle et la vie personnelle. On observe un chevauchement entre ces diverses sphères de même qu'un surinvestissement de la professeure ou du professeur dans l'évaluation des apprentissages. Selon Vaufrey (2012), plusieurs

professeures ou professeurs disent avoir des problèmes concernant la maîtrise et la gestion de leur temps face aux multiples sollicitations des étudiantes et des étudiants dans l'évaluation des travaux au sein des forums de discussion. De plus, les modalités de production de rétroactions étant plus sophistiquées dans les environnements numériques d'apprentissage (ENA), les professeures et les professeurs reconnaissent consacrer beaucoup plus de temps en ligne que dans les cadres excluant les TN. Comme l'intégration optimale des TN tient aussi compte des croyances et des pratiques pédagogiques des professeures et des professeurs (Barrette, 2009a; Charlier, Daele et Deschryver, 2002; Collin, Guichon et Ntebutse, 2015; Paivandi et Espinosa, 2013), elle exige que les savoirs disciplinaires et les savoirs pédagogiques soient rigoureusement arrimés aux compétences technologiques (Lebrun, 2015).

Cette exigence de synchronisation entre les différents savoirs est source de difficultés (Lebrun, 2015), notamment la difficulté à opérer des ajustements. D'ailleurs certains ajustements requièrent un soutien technique (Karsenti, 2006 aussi bien pour les professeures et les professeurs que pour les étudiantes et les étudiants dont les compétences technologiques se révèlent parfois faibles (CREPUQ, 2012). Cela pose un défi : la collaboration des professionnels qui possèdent des compétences diverses et disparates (Blais et Gilles, 2011; Leroux, Boyer, Corriveau et Nolla, 2017). L'utilisation, la conception et la mise en œuvre des TN pour l'évaluation des apprentissages sollicitent, par exemple, l'intervention des spécialistes en programmation, en sécurité réseau et en gestion de systèmes informatiques n'ayant parfois aucune compétence en pédagogie (Anderson, 2008). Pourtant, le personnel enseignant doit dans la plupart des cas, composer avec ces différentes ressources humaines pour la production et l'administration d'instruments d'évaluation pertinents (Tomas, Borg et McNeil, 2015).

En plus des éléments cités plus haut, le nombre d'évaluations des apprentissages rend la responsabilité professionnelle des professeures ou professeurs encore plus importante. Ce qui renforce l'idée d'un changement dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Pourtant, gérer le temps et garantir la sécurité et la fiabilité dans l'évaluation, assumer la collaboration, et l'augmentation de la charge du travail sont les axes essentiels des changements entraînés par l'intégration des TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Ces changements imposent aux professeures ou professeurs de s'adapter aux changements entraînés par les TN en évaluation des apprentissages en FAD. Mais que savons-nous au sujet de l'adaptation des professeures ou professeurs universitaires en ce qui a trait aux changements suscités par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD? Pour répondre à cette question, nous procédons dans la section suivante à une recension systématique des écrits sur l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Cette recension des écrits empiriques nous permet de clarifier la pertinence sociale et scientifique de cette recherche.

3. LA RECENSION DES ÉCRITS

Cette recension constitue un état des connaissances scientifiques qui se rapportent à la question de l'adaptation des professeures ou professeurs d'université par rapport aux changements entraînés par les TN dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD. Dans la première partie de cette recension, nous restituons la démarche qui a été suivie alors que nous présentons les résultats de la recherche documentaire dans la deuxième partie.

3.1 La démarche de la recension des écrits

La recherche systématique de la documentation a été conduite selon l'approche reconnue de Mertens (2014). Cette approche comporte trois étapes. La première vise à délimiter l'objet de la recherche documentaire. Le choix des mots-clés en lien avec la thématique de recherche a mené à cette délimitation. Ces mots-clés ont été traduits du français à l'anglais pour une meilleure couverture de cet objet. De plus, la consultation des thésaurus dans les deux langues a généré des descripteurs supplémentaires. Le tableau 3 montre la façon dont ces mots-clés ont été reliés dans des formats spécifiques.

Tableau 3. La recension des écrits : choix et organisation des mots-clés

FRANÇAIS	THÉSAURUS	ANGLAIS	THESAURUS	FORMAT 1	FORMAT 2
Université	<i>Faculté enseignement supérieur Académie Grande école Institut</i>	Universit*	<i>College, higher education, faculty, academe</i>	(universit* OR college* OR "higher education" OR faculty OR academe)	(Université OR Faculté OR enseignement supérieur) AND
Formation à distance	<i>Dispositif hybride Environnement numérique d'apprentissage Enseignement en ligne Formation ouverte et à distance</i>	Distance education	<i>Learning Management System, educational technogy, instructional technology, online courses, e- learning, new media, blended education Evaluation, measur*, test, assessment practices</i>	AND ("Learning Management System" OR educational technology or instructional technology" OR "online courses" OR e- learning OR "distance education" OR "new media") AND (assessment practices OR test* OR evaluation OR measur*) AND (teacher OR professor OR educator OR lecturer) AND (change*) AND (perspectives OR experiences OR sharp*)	(Dispositive hybride OR Environnement numérique d'apprentissage OR Enseignement en ligne OR Formation ouverte et à distance) AND (Évaluation des apprentissages OR pratiques évaluatives) AND (Professeurs OR Enseignants- chercheurs OR maîtres de conférences) AND (Changement) AND (Adaptation OR expériences OR perceptions)
Evaluation des apprentissages	<i>Pratiques évaluatives</i>	Assessment			
Professeurs	<i>Enseignants- chercheurs maîtres de conférences</i>	Professor	<i>Lecturer, teacher, educator, faculty member*</i>		
Changement	<i>Changement</i>	Change*	<i>change</i>		
Adaptation	<i>Expérience, perception</i>	Experience	<i>Perspectives, sharp*</i>		

Dans la deuxième étape, nous avons entrepris la recherche documentaire proprement dite. Cette recherche a conduit à l'identification de 100 documents. Ces documents ont été repérés grâce

à la consultation de plusieurs banques de données (Cairn, Cresus, Google Scholar, LearnTechLib, Education Source, Education Database, Pascal et Francis en accès libre [1972-2015]; ERIC - Education Resources Information Center, Erudit, ProQuest Dissertations and Theses et Outil découverte). L'accès à ces banques a été possible par le lien du service des bibliothèques et archives de l'Université de Sherbrooke⁷.

À la troisième étape, nous avons sélectionné 27 documents pour l'analyse. La sélection de ces documents a été faite sur la base de plusieurs critères d'inclusion et d'exclusion. Le premier critère a trait à la pertinence des documents par rapport à la thématique de recherche. Les documents pertinents ont alors été retenus sur la base de la lecture des résumés. Le second critère donne priorité aux écrits scientifiques de types empiriques. Le troisième critère consiste à retenir prioritairement les documents datant des 16 dernières années (2003-2019). Le quatrième critère est relié à la langue. La recherche a porté sur deux langues : le français et l'anglais. Le cinquième et dernier critère se rapporte au domaine d'étude des écrits. Les principaux domaines d'études privilégiés sont les sciences humaines et sociales en général et l'éducation en particulier.

L'analyse de la documentation recensée montre des typologies diverses. Toutefois, le tableau 4 permet de constater que la plupart des documents recensés sont des articles scientifiques de type empirique. Les principaux résultats provenant de l'analyse de cette documentation sont présentés à la section suivante.

⁷ Le service des bibliothèques et des archives de l'Université de Sherbrooke est accessible à travers l'hyperlien suivant : <https://www.usherbrooke.ca/biblio/>.

Tableau 4. Les caractéristiques de la documentation recensée

Type de documents	Auteurs et périodes	Localisation	Méthodologies	Instruments de collectes de données
(17) articles scientifiques avec résultats empiriques	Lison et Bédard (2016), Papi (2016), Boissonneault (2003)	Québec	Qualitative Qualitative	Entrevues Questionnaires
	Epstein (2016), Lameul, Peltier et Charlier (2014); Lameul (2016)	France	Quantitative Qualitative	
	Amelung, Piotrowski et Rösner (2006)	Allemagne	Approche qualitative, étude de cas multiples Quantitative	
	Bennet et al. (2017) Cochran (2015) Daly et al. (2010) Gorder (2008) McGlumphy (2008) Trenholm et al. (2016) Jorgensen et al. (2017) Joyes et al (2010). Jump (2011)	Australie Usa Canada UK		
(1) article scientifique non empirique	Boon et Sinclair (2012)	USA		
(3) rapports de recherche	St-Pierre et al. (2006) Wittorski (1998) Isaac (2008)	Québec France	Quantitatives Mixte	Questionnaires et entrevues
(3) thèses de doctorat	Ntebutse (2009) Peltier (2016) Dietrich (2011)	Québec France USA	Qualitative	Entrevues
(1) chapitre de livre	Raucent et Vander Borgh (2006)	Belgique	Quantitative	Questionnaires
(2) communications	Levander et Repo-Kaarento (2004) De Sève (2017)	Finlande Québec	Quantitative Qualitative	Questionnaires Entrevues

3.2 Les résultats de l'analyse documentaire

L'examen de la documentation recensée a été conduit selon la logique de l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2016). Cette démarche comprend une stratégie de synthèse en deux niveaux. Le premier niveau vise à révéler les thèmes principaux. Le second permet de regrouper des thèmes dans des catégories. Quatre catégories ont émergé de ce processus. La première comporte des études sur l'adaptation des professeures et des professeurs aux changements pédagogiques. La seconde porte sur l'adaptation des professeures ou professeurs à l'intégration des TN. La troisième est reliée à l'adaptation des professeures ou professeurs à la transition de la FEP à la FAD. La quatrième traite de l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD.

3.2.1 *L'adaptation des professeures ou professeurs aux changements pédagogiques*

La question de l'adaptation des professeures ou professeurs au changement a progressivement suscité l'intérêt en éducation. L'intérêt croissant des chercheuses et des chercheurs pour ce thème est attribuable aux changements que les TN ont entraînés dans les établissements universitaires en Occident (Peraya, 2015). Cet engouement est d'autant plus récent que les études conduites au Québec par St-Pierre et al. (2006) et Ntebutse (2009) soulignaient, en leur temps, l'absence d'études sur le sujet. Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Ntebutse (2009) a effectué une recension des écrits qui dégage quatre études empiriques abordant la question de l'adaptation des professeures et des professeurs aux changements pédagogiques. Ces changements étaient reliés pour la plupart au passage des professeures ou professeurs à une nouvelle culture d'enseignement impliquant l'implantation de réformes en pédagogie comme l'approche par proje

(APP). La thèse de Ntebutse (2009) incluse, le tableau 5 rapporte les études portant sur l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements pédagogiques. Les objectifs des études, les méthodes sollicitées et les principaux résultats des études en question sont aussi présentés succinctement.

Tableau 5. Études sur l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements
pédagogiques

Auteurs	Objectifs	Instruments	Résultats
Levander et Repo-Kaarento (2004)	Dégager les mécanismes d'adaptation des professeurs dans leur passage des approches centrées sur l'enseignement à celles centrées sur l'apprentissage.	Questionnaire	On note un besoin d'intégration des réformes dans une perspective de développement des ressources humaines à tous les niveaux de l'établissement.
Raucent et Vander Borgh (2006)	Recueillir les perceptions des professeurs de l'Université Catholique de Louvain, engagés dans une réforme (Candis) dès les années 2000.	Questionnaire	Le développement d'une vision positive par rapport au changement des pratiques sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants a été relevé.
St-Pierre et al. (2006)	Décrire les perceptions des professeurs quant à l'impact d'un programme novateur de formation fondé sur l'approche par projet (APP).	Questionnaire	Une capacité d'adaptation et d'accueil du changement chez les actrices et les acteurs interrogés.
Wittorski (1998)	Repérer les mécanismes d'élaboration et de la mise en œuvre de pratiques innovantes conduisant à produire de nouveaux schémas d'action qui correspondent à l'élaboration de nouvelles compétences.	Entrevues	Quatre configurations ont été repérées : La configuration de réunions interdisciplinaires; La configuration de la classe La configuration de rencontres informelles inter-enseignants; La configuration de l'autoformation individuelle.
Ntebutse (2009)	Dégager la dynamique d'adaptation des professeurs d'université engagés dans une innovation pédagogique visant la professionnalisation des étudiantes et étudiants en décrivant leur vécu du changement depuis la plongée dans la réalité d'un nouveau programme jusqu'à la fin d'un cycle de formation de niveau baccalauréat.	Entrevues	La dynamique dégagée comporte deux moments. La phase de l'implantation de l'innovation, marquée par l'insécurité. La phase de la recherche d'un nouvel équilibre dans la mise en œuvre de l'innovation.
Lison et Bédard (2016)	Dégager les mécanismes d'adaptation des professeures ou professeurs et leurs modalités d'appropriation des postulats de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte d'innovation pédagogique, en particulier celui de l'APP.	Entrevues	La remise en cause des anciennes conceptions de l'enseignement et de leurs postures épistémiques vis-à-vis du savoir a été relevée.

La première étude retenue par Ntebutse (2009) a été faite par Levander et Repo-Kaarento (2004) en Finlande. Il s'agit d'une étude qui visait à dégager les mécanismes d'adaptation des professeures ou professeurs de la Faculté d'agriculture et de foresterie de l'Université de Helsinki. L'étude a été faite dans le cadre d'un changement important : les professeures ou professeurs sont passés des approches centrées sur l'enseignante ou l'enseignant à celles centrées sur l'apprenante ou l'apprenant. La démarche consistait à documenter l'apprentissage coopératif et expérientiel des professeures et professeurs, des bibliothécaires ainsi que des étudiantes et des étudiants dans ce cadre. Les conclusions de ces travaux ont été présentées à l'International Consortium for Educational Development in Higher Education (ICED) tenue à l'Université d'Ottawa du 21 au 23 juin 2004. Celles-ci révélaient que, pour mieux négocier le passage de la culture de l'enseignement à celle de l'apprentissage, les réformes doivent être intégrées dans une perspective de développement des ressources humaines à tous les niveaux de l'établissement.

Ntebutse (2009) a également recensé une deuxième étude au titre révélateur : « Pourquoi changer : quel nouveau paradigme pour la formation? », conduite en Belgique par Raucent et Vander Borgh (2006). L'objectif de cette étude était de recueillir les perceptions des professeures ou professeurs de l'Université Catholique de Louvain, engagés dans une réforme (Candis) dès les années 2000. Cette réforme portait sur une réorientation des pratiques enseignantes vers une approche basée sur l'apprentissage. Les participantes et les participants étaient invités à répondre à un questionnaire pour se prononcer sur plusieurs variables comme les apprentissages des étudiantes et des étudiants, l'engagement professionnel, les pratiques d'enseignement, le degré de satisfaction et le management de la réforme et du contexte institutionnel. Les résultats obtenus montrent que les professeures et les professeurs impliqués dans cette réforme ont développé une

vision positive de l'effet de leurs pratiques sur l'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Ils reconnaissent que, dans ce cadre, les compétences relationnelles et méthodologiques des étudiantes et étudiants sont développées davantage et constituent des atouts pour la vie professionnelle. De plus, ils appréciaient généralement l'évolution de leurs relations avec les étudiantes et les étudiants et avec leurs collègues.

La troisième étude que Ntebutse (2009) a recensée a été conduite au Québec par St-Pierre et al. (2006). Ces chercheurs décrivent les perceptions recueillies par questionnaires des étudiantes et des étudiants et des professeures et des professeurs de la faculté des sciences appliquées de l'Université de Sherbrooke, quant à l'impact d'un programme novateur de formation fondé sur l'approche par projet (APP). De plus, l'évolution des perceptions, des acquis et des interventions des professeures et des professeurs est décrite. On relève leur capacité d'adaptation et d'accueil des changements auxquels ils ont été confrontés dans cette réforme pédagogique.

Dans la quatrième étude jugée plus intéressante au regard des résultats, Ntebutse (2009) rapporte les travaux de Wittorski (1998). Commandée par le ministère de l'Éducation nationale en France, cette recherche visait à repérer les mécanismes d'élaboration et de mise en œuvre de pratiques innovantes conduisant à produire de nouveaux schémas d'action qui correspondent à l'élaboration de nouvelles compétences. Les résultats révèlent que le développement des compétences ou l'adaptation des enseignantes et enseignants passe au moins par quatre schémas ou configurations des formes de travail : 1) la configuration de réunions interdisciplinaires; 2) la configuration de la classe; 3) la configuration de rencontres informelles inter-enseignants; 4) la configuration de l'autoformation individuelle. Outre le fait que cette étude ne porte pas sur les

professeures ou professeurs d'université, Ntebutse (2009) souligne que la méthodologie de recherche n'a pas été explicitée. Il remarque que les études de Levander et Repo-Kaarento (2004) n'éclairent pas beaucoup sur les défis des professeures et des professeurs d'université tandis que celles de Raucent et Vander Borcht (2006) et de St-Pierre et al. (2006) s'appuient sur une démarche quantitative qui ne permet pas toujours de saisir le vécu des sujets interrogés.

Pour combler cela, Ntebutse (2009) a inscrit ses travaux dans une perspective phénoménologique. Par cette approche, il a pu dégager la dynamique d'adaptation des professeures ou professeurs d'université engagés dans une innovation pédagogique visant la professionnalisation des étudiantes et étudiants en décrivant leur vécu du changement depuis la plongée dans la réalité d'un nouveau programme jusqu'à la fin d'un cycle de formation de niveau baccalauréat. De plus, il a dégagé le sens que les professeures ou professeurs accordent au changement, tant en ce qui concerne leurs rôles, leurs rapports avec les collègues et leurs rapports avec les étudiantes et étudiants, qu'en ce qui touche à l'organisation de leur travail. Les résultats permettent de constater l'existence de deux grands moments dans le vécu du changement. Le premier moment correspond à la phase de l'implantation de l'innovation et est marqué par l'insécurité. Le second moment montre la recherche d'un nouvel équilibre dans la mise en œuvre de l'innovation : la phase de grand déséquilibre du début est progressivement modulée par certains éléments motivateurs ou de soutien pour évoluer vers un équilibre relatif. Par ailleurs, les résultats obtenus montrent que le sens accordé au changement provient de l'interprétation des modifications du rapport à l'autre, de la responsabilité de formateur et de l'organisation du travail. Mais si le changement affecte et reconfigure les responsabilités professionnelles dans un contexte

d'innovation pédagogique comme l'étude le montre, l'auteur n'a pas analysé les composantes de la responsabilité professionnelle relative à l'évaluation des apprentissages.

Dans une recherche récente, Lison et Bédard (2016) ont traité des mécanismes d'adaptation des professeurs et de leurs modalités d'appropriation des postulats de nouvelles méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte d'innovation pédagogique, en particulier celui de l'APP. Les résultats de l'étude conduite au moyen d'entrevues semi-dirigées, d'observations et d'auto-confrontations, révèlent des variations dans les postures épistémiques des professeurs d'un même programme : les changements proviennent parfois de la remise en cause des anciennes conceptions de l'enseignement et de leurs postures épistémiques vis-à-vis du savoir. Cependant, ils n'ont pas abordé le contexte de la FAD qui, d'après Lebrun (2015), induit à une réorganisation des postures en enseignement et en évaluation des apprentissages. De plus, ils ont peu étayé le concept de posture qui est d'une grande importance dans la compréhension des mécanismes d'appropriation des innovations reliées aux TN, selon Deschryver et Lameul (2016). Enfin, l'étude de Lison et Bédard (2016) n'apporte pas d'éclairage sur les difficultés que les professeures et les professeurs rencontrent dans ce changement de posture. Il reste donc beaucoup à comprendre au sujet de l'adaptation des professeures et des professeurs quant aux changements que les TN apportent dans leurs pratiques.

3.2.2 L'adaptation des professeures ou professeurs à l'intégration des TN

Le tableau 6 montre que nous avons recensé dix études sur la question de l'adaptation des professeures ou professeurs à l'intégration des TN. Ces études ont été menées dans diverses régions.

Tableau 6. Études sur l'adaptation des professeures ou professeurs à l'intégration des TN

Auteurs	Objectifs	Instruments	Résultats
Boissonneault (2003)	Dégager les représentations des professeurs par rapport aux changements entraînés par les TN.	Entrevues	Sentiment de vulnérabilité dû au manque de formation des professeurs. La formation continue est proposée comme solution.
Gorder (2008)	Examiner la démarche d'adaptation des professeurs par rapport au TN.	Questionnaire	Identification de la collaboration, du partage d'expérience et de la communication entre pairs comme les sources du développement professionnelles.
Isaac (2008)	Dresser un bilan de l'usage des TN par les professeurs.	Entrevues	Quatre obstacles sont identifiés : des obstacles stratégiques, organisationnels, pédagogiques et juridiques.
Jump (2011)	Identifier les raisons et les modalités d'intégration des TN	Analyse documentaire	Un consensus des écrits : l'apport positif des TN sur l'apprentissage des étudiants et sur le travail enseignant.
Lameul, Peltier et Charlier (2014)	Analyser l'impact des dispositifs hybrides sur les pratiques enseignantes.	Entrevues et questionnaire	Changements au niveau des valeurs, de l'engagement, de la posture.
Papi (2016)	Examiner l'évolution du travail enseignant en FAD au regard des TN.	Entrevues	L'amélioration de la production des cours et de l'encadrement. Mais aucun changement au niveau des orientations pédagogiques.
Peltier (2016)	Identifier les mécanismes d'appropriation des TN du personnel enseignant	Entrevues	L'appropriation des médias est largement influencée par la posture médiatique de l'enseignant
Epstein (2016)	Examiner l'impact des TN dans les pratiques enseignantes	Questionnaire	Les TN entraînent un processus de transition inconsciente
Deschryver et Lameul (2016)	Identifier les mécanismes d'adaptation des professeures ou professeurs aux TN.	Questionnaire	La remise en cause de la posture enseignante et le souci de l'hétérogénéité du public.
Jorgensen, Havel, Fichten, King, Marcil, Lussier, Budd et Vitouchanskaia (2017)	Dégager l'expérience d'intégration des TN des enseignants dont les pratiques sont reconnues comme étant bonnes par les étudiants.	Entrevues et questionnaire	Les professeurs s'adaptent de manières assez simples : créer des copies ou des sauvegardes, s'ajuster, solliciter l'assistance technique ou, selon les cas, abandonner tout simplement les TN quand les circonstances ne s'y prêtent pas.

Dans son étude intitulée : *Représentations des TIC en milieu professionnel : réflexions sur le changement*, Boissonneault (2003) a cherché à dégager les représentations des professeures et des professeurs par rapport aux changements entraînés par les TN. Pour elle, l'étude des représentations permet de mieux comprendre les changements qui ont cours et de révéler comment les professeures et les professeurs s'y adaptent. Les données ont été recueillies au moyen d'entrevues menées auprès de neuf professeures ou professeurs de diverses sensibilités disciplinaires qui travaillent dans une université bimodale québécoise. Les résultats montrent que l'intégration des TN génère un sentiment de vulnérabilité chez les professeures et les professeurs. Malgré leur expertise disciplinaire, la plupart sont non ou peu préparés à une utilisation optimale des TN. Ils gèrent leur sentiment de vulnérabilité par l'apprentissage continu selon deux modes : le mode de l'autodidaxie et le mode d'une formation parallèle en technopédagogie. Ces initiatives de formation leur permettent développer des compétences transversales dont ils ont besoin pour s'adapter à l'intégration des TN. Outre ces mesures, l'auteure souligne que leur adaptation se fait sur la base d'un questionnement. Ce questionnement porte d'abord sur eux-mêmes, sur leurs rapports aux étudiantes et étudiants et sur le rôle de l'université par rapport à leurs responsabilités professionnelles. De plus, leur questionnement les conduit à développer une nouvelle approche de la responsabilité professionnelle et une attitude critique. L'intérêt de cette étude est de montrer la pertinence du questionnement pour l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements. Mais on apprend peu de choses sur les composantes de ce questionnement.

Gorder (2008) s'est intéressé à la manière dont les professeures ou professeurs s'adaptent à l'intégration des TN visant le renforcement de l'apprentissage des étudiantes et étudiants. Il a voulu dégager la façon dont les caractéristiques socioprofessionnelles des professeures ou

professeurs génèrent des variations dans les modalités d'intégration des TN. Pour ce faire, un questionnaire a été administré auprès des 300 professeures ou professeurs d'une université du Dakota aux États Unis. Les résultats montrent que l'intégration des TN vise à répondre au besoin d'efficacité professionnelle. Les TN sont d'abord perçues comme des outils nécessaires pour l'organisation des tâches professionnelles. Elles ont un rôle dans la gestion des documents, dans la communication, dans la collaboration, dans la recherche de matériel didactique et de ressources pédagogiques. Malgré l'importance reconnue des TN, les résultats révèlent également que leur intégration est très difficile. Les difficultés les plus courantes ont trait à l'évolution extrêmement rapide des TN et à l'absence de formation des professeures et professeurs. Les caractéristiques socioprofessionnelles n'entraînent cependant pas de différence significative dans la qualité de l'intégration des TN. Toutefois, la plupart des professeures ou professeurs considèrent que les TN contribuent à la réussite des étudiantes et étudiants dans leurs études. Le développement professionnel des professeures ou professeurs par la collaboration, la communication et le partage d'expérience entre pairs est la solution proposée. À cela, l'auteur ajoute la pratique en contexte d'enseignement, la réflexion et le partage des pratiques d'enseignement.

Sous l'impulsion de madame Valérie Pécresse, alors ministre de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, Isaac (2008) a conduit, à la même période, une étude auprès des collègues et des universités françaises pour faire un bilan de l'évolution des usages des TN par les étudiantes et étudiants et les professeures et professeurs. L'analyse des entretiens et de témoignages montre que, dès les années 2000, le gouvernement français a incité les universités au développement des espaces numériques de travail, mais que les professeures et les professeurs rencontrent quatre types d'obstacles dans leur rapport aux TN : 1) des obstacles stratégiques, puisque les modalités

d'intégration des TN ont peu tenu compte des attentes des étudiantes et des étudiants, des réformes du système universitaire et du rapport à un milieu de plus en plus concurrentiel; 2) des obstacles organisationnels reliés à la nécessité de la collaboration entre diverses unités de travail; 3) des obstacles pédagogiques en raison du manque de formation des professeures et des professeurs tant en pédagogie que dans les TN; 4) des obstacles juridiques, puisqu'ils sont freinés dans leurs usages des TN par un contexte où le plagiat se développe même s'il est reconnu comme une infraction pénale. L'intérêt de cette étude est d'avoir ciblé les principaux problèmes auxquels les professeures ou professeurs sont confrontés. Cependant, on n'apprend que peu de choses sur la manière dont les professeures ou professeurs s'adaptent à ces difficultés.

Dans sa méta-analyse, Jump (2011) a examiné les raisons du supposé effet positif de l'intégration des TN. De plus, il a examiné la façon et les raisons pour lesquelles les professeures et les professeurs intègrent les TN dans leurs pratiques. Enfin, il a décrit l'impact de l'intégration des TN sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants. La synthèse des résultats provenant d'une analyse de 16 articles empiriques a montré que les TN imposent des transformations importantes aux professeures ou professeurs et pour les étudiantes et étudiants. D'un côté comme de l'autre, les TN les poussent à s'adapter à un nouveau rapport au savoir, puisqu'elles conduisent à une plus grande accessibilité des contenus. Cependant, cette adaptation est plus difficile pour les professeurs et professeures, puisque, par rapport à l'étudiante et à l'étudiant, ils doivent rester des experts incontestés dans leur champ disciplinaire. Les TN contribuent aussi à un renforcement des contenus d'apprentissage, car elles donnent la possibilité aux étudiantes et étudiants d'approfondir leurs connaissances. De plus, les TN entraînent une multiplication des modalités d'intervention de la professeure et du professeur par une diversification des modes d'enseignement. Elles participent

aussi à l'optimisation des ressources pédagogiques. Elles changent ainsi le rôle de la professeure et du professeur en favorisant le développement individuel de la compétence par l'étudiante et par l'étudiant. L'apport essentiel des TN est d'optimiser l'enseignement en amenant la professeure et le professeur à intervenir non plus comme un diffuseur de savoirs, mais comme un médiateur ou comme un accompagnateur. Malgré le fait que l'étude mette en exergue l'un des grands enjeux de l'intégration des TN, soit la nécessité du passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage, elle n'apporte pas beaucoup d'éclairage sur les composantes qui sont reliées à ce passage en ce qui a trait au rôle professionnel des professeures et professeurs.

Cependant, Lameul, Peltier et Charlier (2014) ont analysé la manière dont, du point de vue de la professeure et du professeur, la mise en œuvre d'un dispositif hybride modifie ou pas sa pratique d'enseignement. Dans cette recherche conduite selon une méthodologie mixte, le changement est défini comme une modification des schèmes d'action, des décisions de planification ou des connaissances de même que comme une modification des actions mises en œuvre, des interactions avec les pairs et de la réflexion exercée sur l'action. Les résultats montrent que le fait de mettre en œuvre un dispositif hybride entraîne des changements dans le développement professionnel des professeures et des professeurs selon plusieurs composantes : les valeurs, l'engagement, la pensée critique et l'intelligence émotionnelle. De plus, les auteurs remarquent que la tendance posturale est différenciée en fonction du type de dispositif décrit. Les dispositifs hybrides plus centrés sur l'enseignement ont tendance à concerner des professeures ou professeurs dont la posture est centrée sur le contenu et le processus d'enseigner. Les dispositifs hybrides plus centrés sur l'apprentissage ont tendance à concerner des professeures ou professeurs dont la posture est centrée sur l'étudiante et l'étudiant. En outre, même s'ils reconnaissent

l'existence d'un lien entre la posture et le type de dispositif, ils considèrent que la question de la nature de ce lien demeure.

Papi (2016) est allée plus loin en interrogeant des professeures et des professeurs de la TELUQ au moyen d'entrevues semi-dirigées sur les évolutions survenues dans leur travail de conception et d'encadrement des cours dans le contexte d'intégration des TN. Les résultats montrent que l'évolution des TN a facilité la production des cours et qu'elle a conduit à resserrer l'encadrement des étudiants. Cependant, les TN n'ont pas orienté les modèles pédagogiques, puisque ces derniers ont toujours été placés en amont des choix technologiques. Autrement dit, dans le cadre d'une université consacrée à la FAD, c'est la posture des professeures et des professeurs qui oriente le choix des dispositifs numériques de formation, et non l'inverse. En revanche, Papi n'a pas analysé la façon dont les professeurs s'approprient les TN. On sait donc peu de choses sur les problèmes qui sont liés à l'appropriation des TN chez les professeures et les professeurs dans le processus d'intégration des TN.

Cependant, Peltier (2016) a documenté les mécanismes d'appropriation des médias et le vécu du personnel enseignant du supérieur dans leurs usages des médias. L'analyse des données des entrevues semi-dirigées conduites avec des enseignantes et des enseignants de collèges et d'universités au Québec montre que l'appropriation des médias passe par un état perçu, un état prévu et un état vécu, ainsi que par les choix de médiatisation. Ces états tiennent compte de l'ancrage disciplinaire, de la représentation de l'enseignement/apprentissage, de l'approche pédagogique, de la perception du contexte et de l'étape de carrière. L'ensemble constitue ce que l'auteur a appelé la posture médiatique enseignante. Si l'existence de diverses postures

médiatiques permet de dégager un modèle ou une logique d'adaptation au changement, entendu comme la dynamique d'appropriation des médias, la singularité des postures médiatiques révèle le vécu particulier des enseignantes et des enseignants par rapport aux changements introduits par les médias. Cependant, les résultats de cette étude portent peu sur les différentes phases du changement.

Epstein (2016) s'est également intéressé aux changements que les TN apportent aux pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants des lycées et des collèges en France. Les résultats de l'analyse des données recueillies par questionnaires montrent que les TN entraînent des changements auxquels les enseignantes et enseignants ne sont pas préparés. De plus, l'auteur souligne que les TN inscrivent les enseignantes et enseignants dans un processus de transition inconsciente. Mais il ne relève pas les composantes du changement étudié et les principales dimensions de cette transition.

Deschryver et Lameul (2016) ont aussi décrit les mécanismes d'adaptation des professeures ou professeurs aux TN dans une démarche d'approfondissement des travaux menés dans le cadre du projet Hy-SUP. Les résultats obtenus sur la base d'un questionnaire et d'entrevues montrent que dans les contextes de changement impliquant l'intégration des TN, la remise en question des postures enseignantes est principalement sollicitée comme une stratégie d'adaptation. En se référant à Lameul (2006), les auteures rapportent que la posture est constituée de trois dimensions importantes : la croyance sur ce qu'est l'enseignement; l'intention de l'enseignement par rapport à l'étudiante et l'étudiant; l'action de l'enseignante et de l'enseignant. Les résultats permettent de comprendre les raisons qui amènent les professeures et professeurs à adopter une stratégie de

remise en question de leurs convictions par rapport au mode d'apprentissage des étudiantes et des étudiants : ils ont un plus grand souci de l'hétérogénéité du public et ils expriment le besoin d'un partage de leur questionnement avec leurs collègues au sein d'un groupe de pairs engagés dans les pratiques innovantes. Leur questionnement entraîne deux tendances dans les postures. L'une est centrée sur l'enseignement et l'autre sur l'apprentissage. Cette étude permet de constater que le questionnement constitue une démarche essentielle pour l'adaptation des professeures ou professeurs au changement. De plus, elle montre que la transformation de soi constitue un élément récurrent de la démarche d'adaptation. Cependant, il ne faudrait pas conclure que le processus de transformation de soi des professeures ou professeurs s'effectue aisément.

Jorgensen et al. (2017) ont fait une étude exploratoire sur l'expérience des professeures et des professeurs dont les pratiques d'intégration des TN sont reconnues comme étant de bonnes pratiques par leurs étudiantes et étudiants. Un questionnaire et des entrevues ont été menés auprès de 114 professeures ou professeurs de collèges et d'universités au Canada. Les résultats montrent que les professeures et les professeurs ayant les diplômes les plus élevés sont plus à l'aise avec les TN. L'âge et le sexe ne sont pas déterminants dans leur rapport de confiance à l'égard des TN. L'appropriation des TN est d'abord une responsabilité professionnelle dont ils s'acquittent en toute autonomie en s'appuyant soit sur des ressources en ligne, soit sur l'apport de leurs collègues plus expérimentés, soit sur le soutien de l'université ou du collège. Plusieurs défis ont été recensés : les problèmes techniques, les contraintes institutionnelles et la gestion de temps. La plupart des professeures et des professeurs s'adaptent de manières assez simples : créer des copies ou des sauvegardes, s'ajuster; solliciter l'assistance technique ou, selon les cas, abandonner tout simplement le recours au TN quand les circonstances ne s'y prêtent pas. De plus, l'étude souligne

la nécessité de la prudence vis-à-vis de la nouveauté. Contrairement à la démarche des intégrateurs précoces (*early adopters*), une attitude de retenue et de réflexion préalable par rapport à la nouveauté est préconisée. Mais si les résultats de cette étude montrent que les TN sont utilisées à des fins d'évaluation des apprentissages, le regard des chercheurs n'a pas porté sur l'adaptation des professeures et professeurs aux changements qu'entraînent les TN dans l'évaluation des apprentissages. De plus, le changement est examiné dans une approche globale de bonnes pratiques, ce qui ne permet pas de cerner les exigences spécifiques de l'adaptation.

3.2.3 L'adaptation des professeures ou professeurs à la transition de la FEP à la FAD

Dans une perspective plus ciblée par rapport aux phases du changement, nous avons regroupé dans le tableau 7 des études qui se rapportent à l'adaptation des professeures et des professeurs à la transition de la FEP à la FAD.

Tableau 7. Études sur l'adaptation des professeures ou professeurs à la transition de la FEP à la FAD

Auteurs	Objectifs	Instruments	Résultats
Boon et Sinclair (2012)	Explorer l'expérience de transition des professeurs de la FEP à la FAD.	Non indiquée	L'adaptation à la transition est un processus d'ajustement.
Cochran (2015)	Décrire les modalités d'adaptation des professeures et des professeurs à la transition de la FEP à la formation en ligne.	Entrevues	La transition est décrite comme un processus de transformation de soi.
De Sève (2017)	Comprendre le parcours professionnel des praticiens dans la transition de la FEP à la FAD.	Entrevues	La transition est appréhendée comme le résultat d'un changement sur plusieurs axes : l'axe de l'espace-temps de l'apprentissage; l'axe de l'engagement dans la réussite des études et l'axe de la marge d'initiative.

Boon et Sinclair (2012) ont fait une étude exploratoire de l'expérience de transition des professeures et des professeurs de la FEP à la FAD. Les résultats montrent que l'adaptation à la transition constitue un processus d'ajustement. Cet ajustement s'effectue grâce à une négociation avec des contraintes internes et externes et par l'optimisation des possibilités offertes par les TN. Les contraintes internes sont reliées au changement des acquis issus de l'expérience antérieure en FEP. Les contraintes externes concernent les exigences institutionnelles. Pour surmonter ces contraintes, les professeures ou professeurs doivent accepter quatre transformations importantes.

La première se situe sur le plan de leur identité professionnelle. Ayant développé une double identité dans leur rapport aux deux contextes d'enseignement, ils vivent une confusion de rôles et des difficultés importantes dans la gestion des exigences issues des deux contextes. La deuxième transformation porte sur le développement d'un autre langage, car les ENA ne sont pas de simples supports de contenu, mais plutôt des cadres de construction d'identités professionnelles et d'activités de communication. La troisième transformation a trait à un nouveau rapport au temps, puisque les TN introduisent les modalités synchrones et asynchrones par lesquelles la disponibilité des contenus et des ressources pédagogiques est permanente. Si cela amène à plus de liberté dans la gestion du temps, l'exposition à des plateformes peut aussi conduire aux surcharges. La quatrième transformation a trait à l'engagement. La distance impose en effet des efforts supplémentaires pour maintenir le contact, pour socialiser, pour proposer des ressources qui ont du sens pour les étudiantes et étudiants.

Ces changements demandent des efforts personnels et professionnels qui sont des sources de stress pour les professeures et professeurs. Mais cet investissement constitue aussi une

opportunité inédite pour leur développement professionnel. Même si l'étude permet d'approfondir la recherche sur le changement en documentant la transition, la démarche qui a été choisie pourrait être clarifiée, car ses fondements ne sont pas explicités.

Cochran (2015) qui est plus explicite sur sa démarche, a aussi étudié les modalités d'adaptation des professeures et des professeurs à la transition. Cette transition se rapporte à leur passage de la FEP à la formation en ligne. Son étude a été structurée autour de trois objectifs : comprendre la transition des professeures et des professeurs de la FEP à la formation en ligne; décrire les modalités de leur transition; recenser les compétences nécessaires à cette transition. Les entrevues ont été conduites auprès de neuf professeures ou professeurs d'universités et de grandes écoles aux États Unis. Les résultats permettent de constater que les professeures ou professeurs considèrent la transition comme un processus de transformation de soi qui s'appuie sur l'acquisition de nouveaux savoirs et de nouvelles expériences d'apprentissage. L'acquisition de nouveaux savoirs repose sur l'assimilation de nouvelles TN, le développement de meilleures pratiques, la formation continue pour mieux s'adapter et adapter certains objets d'enseignement spécifiques en ligne (les mathématiques, par exemple) et le mentorat dans l'enseignement en ligne. Les nouvelles expériences d'apprentissage proviennent du besoin de s'appuyer sur des modèles, sur l'exigence de s'adapter à la nouveauté et sur la nécessité d'essayer de nouvelles méthodes au regard du renforcement des défis ayant trait au renouvellement continu des TN. Les compétences utiles dans leur adaptation à la transition se rapportent à la maîtrise des TN, au développement des habiletés dans le champ de la communication, au fait de savoir exploiter de nouvelles ressources et d'effectuer de bonnes rétroactions. Même si la méthode de recherche est détaillée, les résultats ne permettent pas de distinguer le cadre de la formation en ligne de celui de la FAD.

Dans l'objectif de parvenir à la compréhension du parcours professionnel des praticiennes et praticiens à la transition de la FEP à la FAD, De Sève (2017) a conduit une étude de cas auprès d'un tuteur de la TELUQ. Les données recueillies sur la base d'entrevues dirigées montrent que le passage de la FEP à la FAD est vécu comme un changement important sur plusieurs axes : l'axe de l'espace de travail, l'axe de l'espace-temps professionnel, l'axe de l'exercice professionnel, l'axe de l'espace-temps de l'apprentissage, l'axe de l'engagement dans la réussite académique et l'axe de la marge d'initiative. Les modifications observées sur ces différents plans sont à l'origine de plusieurs difficultés d'adaptation comme la gestion du temps, la préparation des cours pour mieux accompagner les étudiantes et les étudiants, la charge de travail, la collaboration avec d'autres acteurs et actrices de la formation, et les responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages. Les résultats montrent que le développement des compétences professionnelles spécifiques constitue une modalité d'adaptation essentielle. Elle relève les compétences suivantes : la capacité d'organiser son travail, l'assiduité professionnelle, l'autonomie professionnelle, la capacité de s'adapter de façon continue à de nouvelles procédures et situations. L'intérêt de cette étude est d'avoir proposé un profil d'adaptation duquel les professionnels peuvent s'inspirer pour mieux assumer des défis de leur transition de la FEP à FAD. Cependant, l'étude a porté sur un tuteur et non sur les professeures ou professeurs ni sur les changements survenus dans le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages en FAD.

3.2.4 L'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD

Nous avons trouvé sept études portant sur l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Le tableau 8 montre que les quatre premières ont trait à l'adaptation des professeures ou professeurs à l'implantation des TN à des fins d'évaluation des apprentissages. Les trois dernières portent sur le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages en FAD.

Tableau 8. Études sur l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD

Auteurs	Objectifs	Instruments	Résultats
Amelung, Piotrowski et Rösner (2006)	Documenter l'adaptation des professeurs de l'université Otto von Guericke Universität à la suite de l'implantation d'un dispositif d'évaluation automatisée : Educomponents	Questionnaire	L'usage d'Educomponents a été accueilli de manière positive en raison de son impact positif sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants.
Joyes, Gray et Hartnell-Young (2010)	Dégager les aspects essentiels à retenir de l'expérience d'implantation de l'e-portfolio dans les universités en Grande-Bretagne	Analyse documentaire	Une amélioration des pratiques évaluatives par l'implantation du e-portfolio est retenue. On retient aussi le besoin d'alignement de l'e-portfolio avec les politiques et le développement professionnel des professeurs.
Bennett, Dawson, Bearman, Molloy et Boud (2017)	Explorer le rôle des TN dans la conception des évaluations des apprentissages	Entrevues	Les TN contribuent à la réduction de la charge de travail des professeurs ou professeures Les difficultés ont trait à la gestion du temps dans les forums.
McGlumphy (2008)	Examiner les modalités d'intégration de la webcam dans l'évaluation des apprentissages en éducation physique et sportive (EPS) en FAD	Entrevues	La Webcam entraîne de la nouveauté qui est source de stimulation. Cette stimulation est conservée par l'ajustement des pratiques évaluatives.
Daly, Pachler, Mor et Mellar (2010)	Décrire les pratiques évaluatives dans lesquelles les professeurs utilisent particulièrement les TN dans la perspective d'une évaluation formative en FAD	Entrevues	Les pratiques se caractérisent par une combinaison cohérente des ressources cognitives et sociales selon une dynamique conversationnelle.
Dietrich (2011)	Identifier la démarche d'adaptation du personnel enseignant des universités dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en ligne	Entrevues	Le personnel enseignant s'adapte sur la base d'une combinaison de méthodes. Ces méthodes sont cependant combinées en fonction d'un contexte qui est favorable au plagiat étudiant.
Trenholm, Alcock et Robinson (2015)	Documenter les pratiques évaluatives des professeurs de mathématiques en FAD et comparer leur expérience à celle de l'évaluation des apprentissages en FEP	Entrevues et questionnaires	Les professeurs s'adaptent en faisant preuve de créativité en mettant en œuvre une variété de formes d'évaluation. En FAD spécifiquement, les professeurs réduisent leur nombre d'interactions en présence avec les étudiants.

La première étude a été faite en Allemagne par Amelung, Piotrowski et Rösner (2006). Elle a permis de documenter l'adaptation des professeures ou professeurs de l'Université Otto von Guericke à la suite de l'implantation d'un dispositif d'évaluation automatisée : *Educomponents*. Les résultats obtenus au moyen d'un questionnaire auprès des professeures ou professeurs intervenant en science informatique et en médecine montrent que l'usage de cette plateforme a été accueilli de manière positive en raison de son impact positif sur l'apprentissage des étudiantes et étudiants. Cependant, le problème du plagiat est présenté comme un obstacle important que les professeures et les professeurs doivent contourner en diversifiant leurs méthodes d'évaluation.

La deuxième étude est une méta-analyse conduite par Joyes, Gray et Hartnell-Young (2010). Les auteurs ont dégagé les aspects essentiels à retenir de l'expérience d'implantation de l'e-portfolio dans les universités en Grande-Bretagne. Les résultats montrent que l'implantation de l'e-portfolio apporte des améliorations significatives aux pratiques d'évaluation des apprentissages du personnel enseignant. Ces améliorations se rapportent au gain en temps et à la qualité des rétroactions. Cependant, les politiques institutionnelles en matière d'évaluation des apprentissages doivent être adaptées et reformulées. Tout en reconnaissant que l'implantation de l'e-portfolio introduit des ruptures dans les pratiques enseignantes, les chercheuses et chercheurs soulignent la nécessité d'un alignement de l'e-portfolio au développement professionnel du personnel enseignant, aux normes d'évaluation des apprentissages et au développement institutionnel. Les analyses effectuées permettent de relever que les TN entraînent des bouleversements dans les pratiques évaluatives du personnel enseignant, mais elles ne fournissent pas d'éclairage sur leur vécu par rapport à ces changements.

Bennett, Dawson, Bearman, Molloy et Boud (2017) ont exploré le rôle des TN dans la conception des évaluations des apprentissages. Leur objectif était de vérifier comment les professeures ou professeurs intègrent les TN dans leurs pratiques d'évaluation au quotidien. Ils ont cherché à comprendre dans quelle mesure les TN transforment la conception des évaluations, ils ont examiné les difficultés que les professeures ou professeurs rencontrent et exploré leurs solutions par rapport aux problèmes d'intégration des TN dans l'évaluation des apprentissages. Les entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de 33 professeures ou professeurs de quatre universités australiennes. Les participantes et participants provenaient de domaines divers (éducation, journalisme, sciences de la santé, ingénierie, histoire, sciences politiques, langues, sociologie, biologie, physique et chimie) et ils étaient tous impliqués dans la conception d'évaluations des apprentissages en enseignement universitaire. Les résultats ont montré que les professeures ou professeurs intègrent les TN pour réduire leur charge de travail. Ils font appel à la rétroaction automatique (questions à choix multiples) pour gagner du temps et pour réduire le nombre de leurs interventions auprès des étudiantes et étudiants. Les TN leur apportent aussi des moyens pour mieux collecter, sauvegarder et organiser les données (e-portfolio). Elles sont aussi des outils importants pour soutenir l'autoévaluation sur laquelle les professeures ou professeurs s'appuient pour améliorer les méthodes d'apprentissage des étudiantes et étudiants. De plus, le recours aux TN permet d'optimiser la qualité de l'évaluation formative dans les domaines spécifiques comme la médecine, la génie et l'informatique, en raison des dispositifs de simulation. Cependant, plusieurs difficultés ont été soulignées.

L'intégration des TN entraîne des complications majeures dans le dépôt des travaux par les étudiantes et les étudiants. Alors que les forums de discussions génèrent une plus grande charge

de travail, les professeures ou professeurs rencontrent aussi des obstacles reliés à l'ouverture des fichiers qui leur sont transmis. D'autres difficultés ont trait au manque de temps pour proposer de meilleurs dispositifs d'évaluation. Dans ces conditions, les professeures ou professeurs font des évaluations dans lesquelles les exigences pédagogiques et technologiques sont parfois en rupture. De plus, ils relèvent que l'assistance technique est parfois inadéquate par rapport aux visées de l'évaluation et qu'il est parfois difficile de communiquer efficacement avec l'assistance technique. La gestion de ces difficultés entraîne des frustrations importantes. Mais la plupart des professeures ou professeurs s'adaptent par des ajustements continus. Certains font le choix des dispositifs flexibles alors que d'autres optent simplement pour l'abandon des TN dans diverses situations.

L'intérêt de cette étude est de montrer qu'une intégration pertinente des TN dans la construction des évaluations des apprentissages constitue un processus de négociation dialectique entre la professeure ou le professeur et diverses contraintes dont les plus importantes sont reliées à l'environnement institutionnel, aux exigences de la profession, à la culture disciplinaire et aux contraintes technologiques. Le mérite de cette recherche est de permettre la compréhension d'une logique d'adaptation dans le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN. Cependant, le contexte spécifique de la FAD qui est distinct du cadre global de l'intégration des TN n'est pas pris en compte dans cette étude, tout comme dans les deux précédentes.

Contrairement aux trois études précédentes, McGlumphy (2008) a examiné les modalités d'intégration de la webcam dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en éducation physique et sportive (EPS) en FAD. Son objectif était d'explorer l'expérience des étudiantes et étudiants, d'une part, et celles des professeures et professeurs, d'autre part, dans leur usage de la webcam

pour faire de la rétroaction en EPS en FAD. Partant de cette expérience, il a cherché à développer un protocole pour l'évaluation des apprentissages à l'aide des vidéos et de la webcam dans le contexte de l'encadrement des étudiants en EPS en FAD. Enfin, il a exploré l'expérience des professeures ou professeurs au regard de ce nouveau protocole. Il a conduit les entrevues auprès de cinq étudiantes et étudiants, d'un chargé de cours et de trois professeures et professeurs.

Les résultats obtenus par des entrevues et par l'analyse documentaire montrent que les professeures ou professeurs sont fortement stimulés par l'usage de la vidéo et de la webcam. Ce sentiment positif est attribuable à leur rapport à la nouveauté, celle apportée notamment par les TN dans leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. Cependant, la satisfaction par rapport à cette nouveauté leur demande d'ajuster leurs pratiques en évaluation des apprentissages. Globalement, les résultats révèlent que l'usage de la webcam à des fins d'évaluation comporte des avantages et des inconvénients. Les avantages se rapportent d'abord au fait que ces outils donnent lieu à un processus d'archivage. La permanence des informations collectées fournit la possibilité de retourner aux données antérieures en image pour mieux cerner les points forts et les points faibles dans les comportements et les compétences à développer. Les étudiantes et les étudiants sont aussi stimulés et réceptifs à la vidéo. Les difficultés ont surtout trait au processus d'envoi et de stockage des vidéos par les étudiantes et les étudiants. De leur côté, les professeures et les professeurs éprouvent des difficultés pour le téléchargement des vidéos soumises. Même si l'intérêt de l'étude tient sur le fait qu'elle porte sur le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages en FAD, le volet éthique des images captées et gardées à des fins d'évaluation est peu traité par les auteurs, par rapport aux besoins d'adaptation du personnel enseignant.

Daly, Pachler, Mor et Mellar (2010) ont identifié les pratiques évaluatives dans lesquelles les professeures et les professeurs utilisent particulièrement les TN dans la perspective d'une évaluation formative en FAD. Leur but était de proposer un modèle favorisant la compréhension de l'usage de ces pratiques et de comprendre dans quelle mesure les TN contribuent à améliorer les pratiques d'évaluation formative des professeures et des professeurs. Pour ce faire, les entrevues ont été menées auprès de 27 professeures ou professeurs d'universités anglaises. Les résultats montrent que l'intégration des TN dans l'évaluation formative en FAD est un phénomène extrêmement complexe. Cette intégration peut être comprise comme un processus impliquant les ressources technologiques et sociales par lesquelles les étudiants et les professeurs s'engagent activement pour améliorer le processus et les résultats de l'apprentissage. Cet engagement est crucial pour susciter un contexte favorable à l'apprentissage et à la transformation positive et réciproque des étudiants et des professeurs engagés dans la dynamique de l'évaluation formative. Les résultats montrent que les TN ne sauraient à elles seules susciter un tel cadre. L'engagement des étudiantes ou étudiants et des professeures ou professeurs dans l'évaluation peut prendre des formes diverses, dont la plus connue est le modèle conversationnel selon les modes synchrone ou asynchrone. L'évaluation formative avec les TN en FAD est en effet définie comme un processus qui s'appuie sur le rôle des étudiants et des professeurs engagés dans un éventail de pratiques et d'actions discursives. Ce n'est pas la technologie en elle-même qui aurait un effet formatif, mais c'est la manière dont les rôles et les ressources technologiques sont combinés. Cette combinaison révèle une cohérence implicite entre des ressources cognitives et sociales dans une dynamique conversationnelle. L'intérêt de l'étude est de proposer une approche spécifique de l'intégration des TN en évaluation des apprentissages en FAD. Toutefois, ces résultats ne permettent pas de

comprendre la logique d'intégration des TN dans le cadre de l'évaluation sommative en FAD. De plus, les défis et les besoins d'adaptation des professeures ou professeurs sont peu traités.

Dans une recherche plus englobante sur l'évaluation sommative et formative, Dietrich (2011) a poursuivi l'objectif de révéler la démarche d'adaptation du personnel enseignant des universités dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en ligne. Suivant une démarche phénoménologique, il décrit l'évaluation en ligne comme une pratique récente, méconnue du personnel enseignant, alors même que l'évaluation des apprentissages constitue une responsabilité professionnelle importante en FAD. Les résultats montrent que les professeures et les professeurs s'adaptent sur la base d'une combinaison de méthodes en évaluation des apprentissages et par une transformation des stratégies de rétroaction de manière à répondre au problème de la malhonnêteté intellectuelle. La valeur de cette étude est de mettre en relief l'expérience des professeures et des professeurs d'université dans ce nouveau contexte. Néanmoins, cette recherche apporte peu d'éclairage sur la manière dont ils vivent les difficultés alors que l'intégration des TN visait à alléger leur travail au regard de la massification et des exigences reliées à la recherche.

Trenholm, Alcock et Robinson (2015) ont documenté les pratiques évaluatives des professeures ou professeurs de mathématiques en FAD et ont comparé leur expérience à celle de l'évaluation des apprentissages en FEP. L'étude a été conduite auprès de 70 professeures ou professeurs d'universités de collèges aux États-Unis. Les résultats collectés au moyen d'entrevues et de questionnaires montrent qu'en FAD, les professeures et les professeurs s'adaptent en faisant preuve de créativité et en sollicitant une variété d'évaluations. Les modalités de la rétroaction sont tout aussi complexes et diverses. Comparativement à la FEP, l'expérience des professeures ou

professeurs dans l'évaluation des apprentissages en FAD est marquée par une importante réduction des interactions directes avec l'étudiante et l'étudiant. Cette réduction est reliée à leur charge de travail et au manque de temps dans le cadre spécifique de la construction et de la proposition de la rétroaction. On relève aussi qu'une bonne intégration des TN permet de fournir de meilleures rétroactions, c'est-à-dire plus adaptées et plus rapides. La limite de cette étude est qu'elle porte sur une discipline spécifique : les mathématiques. Dans la section suivante, la question générale de notre recherche est formulée à la lumière des éléments de contexte et des principaux constats émanant de la recension des écrits.

4. LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

La formulation de la question générale entraîne à préciser la pertinence sociale et scientifique de cette recherche. La pertinence sociale est liée à deux aspects : l'actualité des sujets abordés (l'essor des TN incluant celle de la FAD) et la nécessité d'apporter un éclairage pertinent à l'évaluation des apprentissages sous l'angle des TN en FAD. Quant à la pertinence scientifique, nous la soulignons en dégagant les principaux constats émanant des écrits recensés, soit le manque de savoirs théoriques et empiriques au sujet de l'adaptation des professeurs ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD.

4.1 La pertinence sociale : un éclairage sur l'évaluation sous l'angle des TN en FAD

Nous pouvons d'emblée souligner que cette thèse traite de plusieurs questions d'actualité. La mise en contexte a montré que l'intégration des TN suscite beaucoup d'engouement pour la FAD et est à la base de plusieurs changements en milieu universitaire. Cette thèse entend apporter

un éclairage sur les enjeux des transformations associées à l'intégration des TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD en milieu universitaire. Le champ de recherche des transformations suscitées par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD mérite d'être investigué pour plusieurs raisons. D'abord, l'évaluation des apprentissages n'est pas seulement une tâche professionnelle essentielle en enseignement (Tardif, 2006). Celle-ci constitue un cadre d'intervention complexe en général et en FAD en particulier. En ce sens, les pratiques évaluatives des professeurs ou professeures méritent d'être décryptées et documentées en FAD. Cela est d'autant plus requis que les pratiques évaluatives comportent des conséquences directes ou indirectes sur la qualité de l'enseignement, l'apprentissage et l'avenir académique et professionnel des personnes apprenantes (Jeffrey, 2013). L'intégration des TN en évaluation soulève aussi de nouvelles questions en lien à l'arrimage des pratiques évaluatives à un nouveau rapport au savoir en FAD (Hallas, 2008). Sous l'angle de l'évaluation des apprentissages avec les TN, les professeurs ou professeures sont en effet confrontés à beaucoup de défis et ont besoin d'être accompagnés à l'aune des savoirs expérientiels valides et actualisés (Leroux, 2019).

La mise en contexte a par exemple montré que l'intégration des TN ne contribue pas simplement à l'ouverture des portes des universités à la FAD, elle modifie le sens de la FAD (Julien et Gosselin, 2016). Les TN apportent de nouvelles pratiques pédagogiques et entraînent de nouvelles situations d'évaluation des apprentissages (Farris, 2016). Le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages en est affecté et connaît des bouleversements inédits qui, en surface, ont trait au renouvellement et à la diversification d'outils et des méthodes d'évaluation (Audet, 2011; Loisier, 2011). Dans le fond, l'essor des TN dans un domaine aussi sensible que celui de l'évaluation des apprentissages génère des difficultés devant être solutionnées au point de

vue de la conception et de l'instrumentation de l'évaluation des apprentissages à l'université (Anderson, 2008).

En ce sens, nous voulons apporter des éclairages sur les contraintes institutionnelles, professionnelles et psycho-affectives des professeures ou professeurs dans la prise en compte des changements requis dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD en milieu universitaire (Dietrich, 2011). Cet éclairage est important non seulement pour susciter des repères nécessaires dans la formation et l'accompagnement des professeures ou professeurs en FAD, mais aussi pour améliorer les modalités d'interventions des professeures ou professeurs sur le terrain, soit dans leurs pratiques évaluatives en FAD. La section suivante permet de souligner l'originalité de notre recherche à travers la mise en avant de la pertinence scientifique de la thèse.

4.2 La pertinence scientifique : une carence de savoirs théoriques et empiriques

La pertinence scientifique de cette thèse serait à relier à un constat général. Si l'évaluation des apprentissages constitue une tâche professionnelle essentielle en enseignement, celle-ci demeure également peu connue sous l'angle des TN (Fiévez, 2017). Les pratiques évaluatives des professeures ou professeurs sont en effet peu étudiées sous l'angle des TN en général et dans le contexte de l'adaptation aux changements entraînés par les TN en FAD en particulier (Leroux, 2019). Ce constat résulte d'un travail de recension des écrits portant d'une part, sur les transformations liées aux TN en milieu universitaire et, d'autre part, sur l'adaptation aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD.

La recension des écrits au sujet des transformations en milieu universitaire a conduit à la mise en contexte de l'étude. Les résultats de cette recension des écrits ont permis de confirmer l'existence de nombreux travaux sur des transformations (changements) du monde universitaire par les TN dans divers axes : l'offre de formation (Allen et Seaman, 2013; Allen et al., 2007; Bowen et al. 2014; Depover et Orivel, 2012), des situations pédagogiques (Karsenti et Collin, 2010; Karsenti, 2013; Paivandi et Espinosa, 2013; Poteaux, 2013) et l'évaluation des apprentissages (Audet, 2011; Blais et Gilles, 2011; Hallas, 2008; Kearns, 2012). Toutefois, nous avons également relevé que ces recherches ne traitent pas nécessairement de l'adaptation des professeures ou professeurs quant aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD.

La recension systématique des écrits sur notre l'objet spécifique de recherche a permis de remarquer que plusieurs recherches ont porté sur l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements pédagogiques et technologiques introduits par les TN, qu'il s'agisse des modes synchrones ou asynchrones. Cependant, peu d'entre elles fournissent une bonne compréhension de l'adaptation des professeures ou professeurs par rapport aux changements entraînés par les TN dans le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages en FAD. Les études qui semblent porter sur le sujet traitent surtout des expériences d'adaptation du personnel enseignant par rapport à l'intégration des TN en évaluation des apprentissages, sans que le contexte spécifique de la FAD soit rigoureusement ciblé. Les études qui portent sur le cadre de la FAD traitent des expériences d'adaptation par rapport à des technologies spécifiques (vidéo et webcam). D'autres ont examiné les changements dans le cadre de l'évaluation formative et des disciplines spécifiques (EPS et mathématiques).

Toutefois, les études recensées n'apportent pas beaucoup d'éclairage sur l'expérience d'adaptation des professeures ou professeurs par rapport aux changements entraînés par les TN dans diverses situations d'évaluation des apprentissages en FAD. Pourtant, les changements requis par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD devraient circonscrire plusieurs domaines, s'appuyer sur plusieurs outils technologiques et se rapporter à des méthodes et des situations d'évaluation diverses (Audet, 2011; Michaud, 2013). De plus, et contrairement à la logique implicite des études recensées, la documentation de l'adaptation des professeures ou professeurs par rapport aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD impose également de clarifier selon les contextes, les concepts de changement, d'adaptation au changement et d'évaluation des apprentissages en FAD. La pertinence scientifique de la thèse et son originalité résident alors sur la mise en évidence d'une double carence dans les travaux recensés. D'une part, il importe de combler le manque en apportant des éclairages théoriques adaptés et en proposant des clarifications aux concepts de changements, d'adaptation, de changements dans l'évaluation des apprentissages en FAD et d'adaptation dans l'évaluation des apprentissages en FAD. D'autre part, il convient de générer des connaissances empiriques au sujet de l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Cela nous entraîne alors à formuler la question générale de recherche suivante :

Comment les professeures ou professeurs d'université s'adaptent-ils aux changements entraînés par les TN en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages en FAD?

DEUXIÈME CHAPITRE. LES RÉFÉRENTS THÉORIQUES

Dans ce chapitre, nous proposons les référents théoriques sur la question de l'adaptation des professeurs ou professeuses d'université par rapport aux changements entraînés par les TN en évaluation des apprentissages en FAD. La prise en compte de ces repères théoriques est d'autant plus importante qu'elle vise à clarifier les concepts essentiels et à orienter la formulation des questions spécifiques de recherche et l'analyse des données qui seront recueillies. Ce chapitre comporte quatre sections. Le concept de changement en enseignement universitaire est traité dans la première section. Nous examinons le concept d'adaptation dans la deuxième section. Dans la troisième section de ce chapitre, nous apportons des éclairages sur les zones de changements dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD. Le problème spécifique et les questions spécifiques seront présentés dans la quatrième section.

1. LE CONCEPT DE CHANGEMENT

Les changements surviennent partout en nous (intérieur ou transition) et en dehors de nous (extérieur ou changement en soi). Les changements se produisent avec ou sans notre volonté. Dans le cadre de cette recherche, notre attention portera sur les changements comme objet d'étude en sciences humaines et sociales. La section suivante porte sur le processus de changement.

1.1 Le processus de changement

Le concept de changement est polysémique même si son usage est courant dans les écrits (Guy, 2013). Au niveau social, le changement est défini comme un processus de mutation et de

transformation d'un groupe (Durkheim, 2017). Selon Morin (1987), par exemple, le changement provient d'un processus de complexité accrue d'un système. Ce processus s'incarne, selon lui, dans le processus d'intégration des éléments dans un groupe. A l'échelle de l'individu, le changement est le processus d'évolution de la personne dans son rapport à son environnement. C'est en effet l'aboutissement historique des individus qui composent un groupe (Bates, 2001). L'étude d'une telle évolution individuelle peut porter sur deux composantes: les symboles (les mœurs, la langue et la religion) et les traits physiques (éléments biologiques). Selon la logique anthropologique, une analyse du changement peut s'appuyer sur plusieurs approches. Dans la plupart des écrits anglo-saxons, les études anthropologiques du changement sont fondées sur une démarche multidisciplinaire. Dans les écrits francophones, les auteurs s'appuient plutôt sur la démarche structuraliste dans laquelle la compréhension du changement repose sur la prise en compte de la structure globale du phénomène. Dans cette approche, la compréhension des phénomènes suppose la prise en compte de la structure d'ensemble des éléments dans leur relation.

Dans cette recherche, le changement n'est pas simplement un processus de transformation sociale (groupes) ou l'évolution de l'humanité du point de vue des éléments culturels ou biologiques observés dans une communauté donnée (Bates, 2001; Morin, 1987). Selon Bridges (2006) dont les travaux ont porté sur le développement professionnel, le changement constitue une modification objective de notre environnement qui commence par l'avènement de la nouveauté dans les situations de vie. Il peut se rapporter aux événements existentiels ponctuels comme le mariage, la naissance, un voyage, une perte d'emploi, un divorce, etc. En ce sens, ce qui nous intéresse tout au long de ce projet est le changement comme passage d'une situation initiale à une situation nouvelle. De plus, ce passage modifie l'équilibre et la stabilité d'un individu ou d'un

groupe. Dans ce sens, le changement est la transformation objective de notre quotidien et « il est extérieur à soi et daté dans le temps. » (Bridges, Le Saget et Cohen, 1995, p. 76).

Ainsi défini, le changement comporte un double sens. Dans un premier temps, il est un évènement ponctuel qui perturbe soudainement les comportements habituels des actrices et des acteurs d'un système. Dans un deuxième temps, c'est un processus continu auquel des actrices et acteurs sont confrontés. Dans le premier cas (évènement) et dans le deuxième (processus), Savoie-Zajc (1989) considère qu'un changement entraîne généralement une altération, une modification au sein des habitudes de vie, de la routine professionnelle. L'auteure classe alors les changements selon deux types : les changements non planifiés et les changements planifiés. Les changements non planifiés sont inconscients, soudains et inattendus. Dans le cadre des changements planifiés, Savoie-Zajc (1989) souligne qu'on utilise « un savoir conscient et délibéré dans le but de produire une modification. L'individu ou le groupe faisant l'expérience du changement n'est donc plus passif face à l'évènement et à la perturbation, mais cette dernière est recherchée » (p. 124).

Les modalités du changement planifié s'illustrent au travers des réformes et des innovations. Si la réforme constitue un changement de caractère profond, radical apporté à quelque chose, en particulier à une institution, et vise à améliorer son fonctionnement, De Ketele (2002) considère l'innovation comme le surgissement d'un inédit souhaitable ou possible. Selon lui, l'innovation constitue un processus de changement complexe et dynamique, qui s'inscrit dans la durée. Le changement introduit par l'innovation se développe entre des tensions et des enjeux liés à deux pôles souvent antagonistes : l'institutionnel et le local, chacun possédant ses objectifs, ses motivations et ses intérêts, sa culture, ses temporalités, et ses contraintes propres. En ce qui a trait

au changement en éducation, Peraya et Jaccaz (2004) expliquent que le changement vise parfois l'amélioration de plusieurs objets : une situation, une pratique, une méthode, une façon d'enseigner certains contenus disciplinaires, une procédure, un outil ou une clientèle. Dans ce travail, notre intérêt porte sur les changements dans les pratiques enseignantes.

Outre la distinction entre le changement planifié et non planifié, les niveaux de changements sont à prendre en compte. Watzlawick, Weakland et Fish (1975) ont proposé une classification en deux grands niveaux : le changement de niveau un et le changement de niveau deux. Au premier niveau, le changement (planifié ou non planifié) s'effectue à l'intérieur d'un système ou d'une pratique enseignante⁸ donnée, sans pour autant la modifier ou la transformer. Le changement consiste alors au passage d'une façon d'agir à une autre à l'intérieur d'une même pratique. Au deuxième niveau, la modification du système ou de la pratique enseignante est complète. Kourilsky (2004) affirme qu'au niveau un, le changement conduit à la stabilité ou au renforcement de la pratique, ce qui veut dire que la modification se fait simplement au niveau des éléments de la pratique. Cependant, le changement de niveau deux est caractérisé par une modification radicale de la pratique. Selon Guy (2013), on peut utiliser trois indicateurs pour

⁸ Selon Charlier (1998) « un changement de pratique enseignante est une transformation complexe, car il implique des modifications mises en œuvre par un enseignant au moment de la planification de l'enseignement, de la phase interactive ou de la phase post-interactive. Il peut concerner ses schèmes d'action, ses décisions de planification ou ses connaissances, de même que les actions mises en œuvre, les interactions avec les pairs et la réflexion exercée sur l'action. L'ensemble de ces éléments constitue ce que nous appelons sa pratique d'enseignement. » (p. 80)

analyser les modifications entraînées par le changement : la grandeur, l'importance et la signification.

La grandeur est une mesure scientifique de la variation d'un indicateur.

L'importance est un jugement porté par un spécialiste du domaine affecté par le changement. La signification renvoie quant à elle au point de vue des actrices et des acteurs affectés par le changement, variables de l'un à l'autre en fonction de leur expérience et situation. (p. 3)

À ce stade, retenons que le changement est un phénomène complexe. Cependant, dans le cas des changements d'une pratique enseignante ou d'une situation pédagogique, on peut le définir comme un processus de transformation. Les caractéristiques essentielles de cette transformation sont illustrées d'une manière synthétique dans la figure 1.

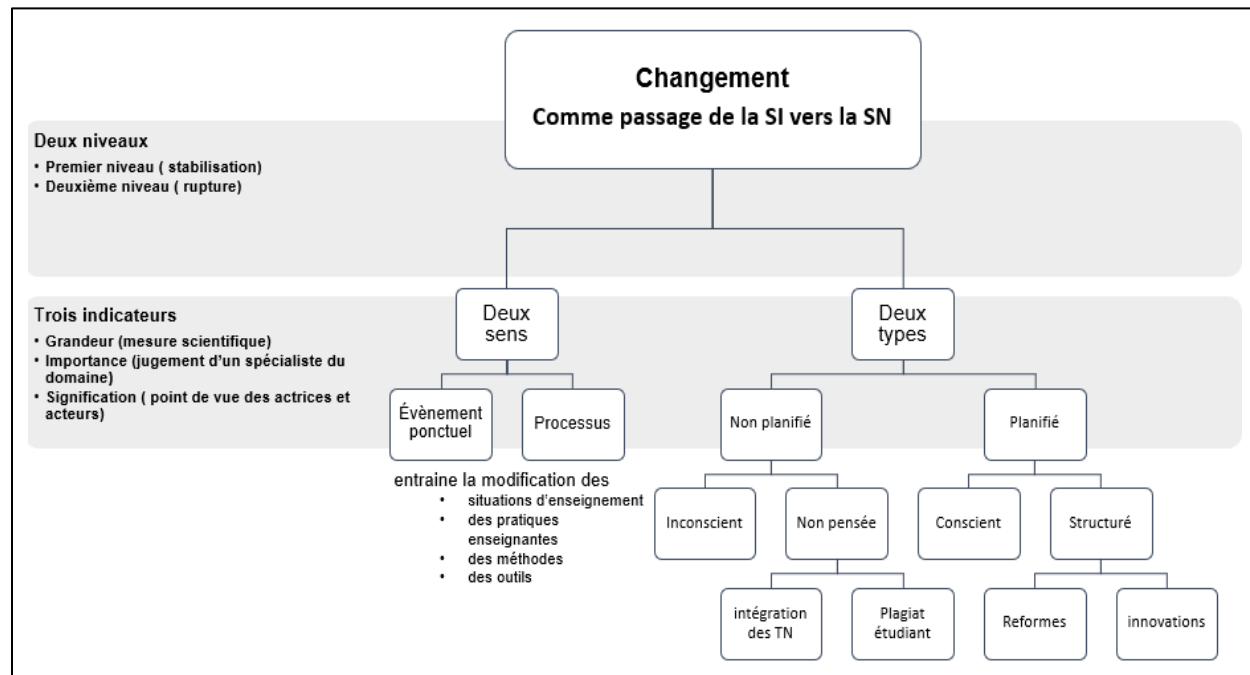


Figure 1. Les caractéristiques du changement

Un retour aux caractéristiques essentielles du changement montre que les conséquences des changements sur des personnes constituent une préoccupation importante. D'où le besoin d'examiner la transition.

1.2 L'importance de la transition

Plusieurs modèles théoriques permettent de comprendre les conséquences du changement sur les actrices et les acteurs. La plupart des modèles explicatifs proposés par les auteurs comme Collerette, Delisle et Perron (2002) et Bareil (2004) ont été inspirés du modèle de Lewin (1951). La figure 2 illustre que, dans le cadre spécifique du modèle de Lewin (1951), les conséquences du changement comportent trois phases. La première phase, la dé cristallisation, est l'étape durant laquelle le changement conduit à la rupture avec les habitudes. Cette rupture peut être volontaire

ou involontaire. La deuxième phase, le déplacement, est la période durant laquelle le changement entraîne l'appropriation d'un nouveau mode de fonctionnement. C'est la phase de la mise à l'épreuve et de la conquête d'un autre mode opératoire. Dans la troisième phase constituant la recristallisation, la saisie de nouvelles pratiques et valeurs devient intégrée.

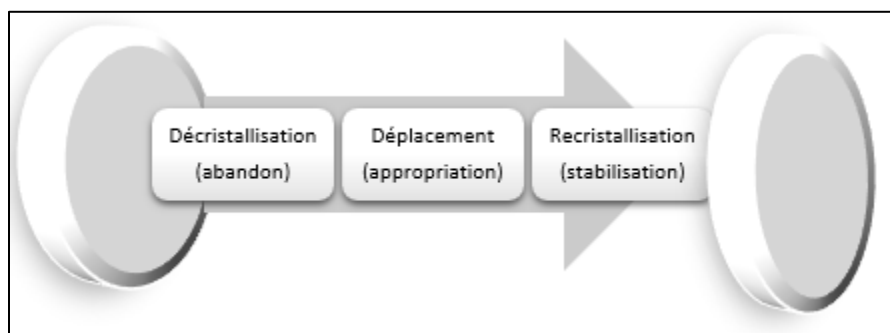


Figure 2. Les trois phases liées aux changements selon Lewin (1951)

Le modèle de Bridges (2006) s'apparente à celui de Lewin (1951) sur plusieurs points. Tout comme chez Lewin (1951) par exemple, le changement est saisi chez Bridges du point de vue de ses conséquences sur les actrices et acteurs, et non au titre d'un phénomène en soi. De plus, ces conséquences sont illustrées en trois phases essentielles comme dans l'approche de Lewin (1951). Selon Bridges (2006), cependant, le passage d'une phase à une autre n'est pas un processus linéaire. Le changement entraîne plutôt des modifications dont les conséquences s'incarnent par l'entrée des individus dans un processus de transition profonde. Cela est illustré dans la figure 3. La définition de la transition est intéressante et permet de comprendre qu'il s'agit d'un processus qui s'inscrit dans le temps.

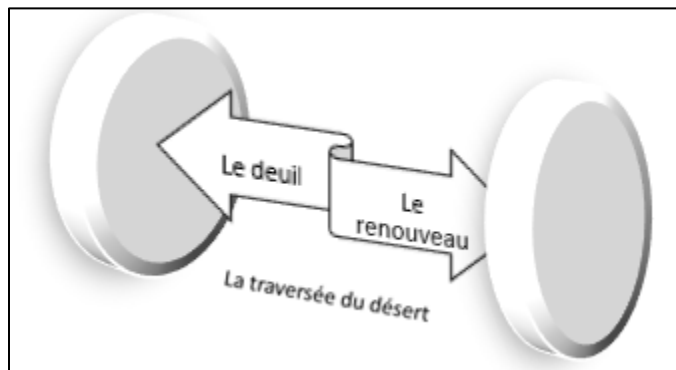


Figure 3. Le processus de transition selon Bridges (2006)

La transition est un processus intérieur que l'on traverse émotionnellement pour digérer un changement. La transition est individuelle, subjective, et non factuelle. Elle dure plus longtemps que le changement. Elle prend le temps nécessaire pour que chaque individu parvienne à s'adapter. Elle comporte trois phases : un deuil, une traversée du désert, et un renouveau (Bridges et al., 1995, p. 76).

La transition est une conséquence subjective du changement, et non le changement en soi. Dimension importante à étudier, la transition correspond à l'expérience des actrices et des acteurs engagés dans un processus de changement. La transition est particulièrement ardue et éprouvante, car les anciennes pratiques sont bien ancrées et forment des réflexes ou des automatismes qui ne peuvent être abandonnés de façon spontanée. De plus, les personnes rencontrent des difficultés importantes, dont l'épuisement, un état de confusion inhabituel et un sentiment d'incompétence (Simon, 2000). La prise en compte de l'expérience est nécessaire puisque c'est l'adaptation à la transition qui entraîne le succès d'un changement et non l'inverse (Bridges, 2006). Dans la section suivante, les mécanismes d'adaptation aux difficultés liées au changement en général et à la transition en particulier sont abordés.

2. LE CONCEPT D'ADAPTATION

Selon le Dictionnaire historique de la langue française, l'adaptation est tirée du verbe latin *adaptare* qui veut dire s'ajuster à (Rey, 2006). S'adapter est le fait de s'accorder à quelque chose ou par rapport à une réalité. L'adaptation est la condition première et générale de toute existence humaine dans son environnement, selon Morin (2005).

2.1 L'adaptation aux changements externes

Étienne, Bloess, Noreck et Roux (2004) considèrent qu'au niveau social, l'adaptation exige qu'un individu ait intériorisé et intégré les modèles, les valeurs et les symboles du milieu à la structure de sa personnalité pour communiquer et évoluer avec facilité. Néanmoins, l'adaptation ne correspond pas à la conformité par rapport à la structure sociale. L'adaptation à un contexte social peut en effet introduire des éléments d'innovation dans un but de modification du système (Rocher, 1992). Dans le cadre de la théorie de la complexité de Morin (2005), par exemple, l'innovation constitue un élément essentiel à l'adaptation d'un groupe. L'adaptation est conçue en effet comme un processus dans lequel un système (individu ou groupe) se complexifie au moyen de la création permanente dans le but de réduire les contraintes liées au changement de son milieu. Ce processus de complexification est généralement supporté par l'apprentissage. L'apprentissage est aussi un système complexe, car l'objet de l'apprentissage n'est pas statique, il est mouvant et changeant, et il est influencé par les mouvements du système. La théorie de la complexité propose que l'apprentissage devienne ludique, divertissant. Ce principe est proche de celui de l'exploration parce que l'apprentissage n'est ni intéressé ni fonctionnalisé, il est souple et libre. L'adaptation par l'apprentissage continu devient refus de la fermeture, mais ouverture et

exploration de l'état des possibilités, car le système complexe d'apprentissage est une exploration constante des limites du possible. Une telle tendance à l'exploration est reliée à la création de nouvelles structures et de nouvelles façons d'œuvrer comme moyens d'adaptation.

Sur le plan individuel, l'adaptation est le processus par lequel les populations effectuent des ajustements biologiques ou comportementaux. Ces ajustements facilitent et assurent le succès reproducteur pour la survie dans l'environnement. Le succès ou l'échec des réponses adaptatives peuvent être observés à long terme et non à l'immédiat (Bates, 2005).

2.2 L'adaptation aux changements internes : les phases de la transition

Plus haut nous avons montré que le changement peut être un événement nouveau, inattendu ou un processus externe qui entraîne des modifications importantes chez les actrices et les acteurs en éducation. Les modifications attribuées au changement ont des conséquences sur le vécu affectif et émotionnel des personnes. Ce vécu généré par le changement correspond à la transition (Bridges, 2006). Dans cette section, nous montrons comment les personnes s'adaptent à la transition.

La transition a été définie comme un processus intérieur que l'on traverse émotionnellement pour s'adapter un changement. Selon Bridges (2006), l'adaptation à la transition est la condition de la réussite d'un changement. L'adaptation est définie comme l'ensemble des méthodes et des comportements mobilisés par un individu pour gérer et digérer les trois phases essentielles de la transition à savoir le deuil, la traversée du désert et le renouveau. Bridges (2006) a rendu compte du processus d'adaptation à travers une description détaillée des phases de la transition. Selon l'auteur, l'adaptation au changement est une transition qui commence par un

deuil. Ce deuil comporte un moment de rupture ou de désengagement vis-à-vis de l'ancien monde. Cette rupture peut susciter un sentiment de joie résultant des nouvelles expériences rencontrées. Mais, la rupture entraîne aussi de la détresse reliée à la perte des automatismes. Durant la phase du deuil, l'adaptation se poursuit par le démantèlement, c'est-à-dire un processus de déconstruction complet du passé. Le démantèlement vise à prémunir du retour aux anciennes habitudes non par l'oubli, mais par l'acceptation de la triste réalité. En rompant les liens du passé et en démantelant les anciennes habitudes, le deuil conduit à la désidentification. Durant cette étape, on s'adapte à la transition en intégrant une nouvelle culture ou une nouvelle personnalité. Il faut en effet rompre avec la personne que l'on était avant, pour progresser vers une nouvelle identité. Le désenchantement et la désorientation sont les principales caractéristiques de la phase terminale du deuil. L'expérience du désenchantement est utile pour que l'individu soit sensibilisé par rapport au passé restant désormais comme une simple vue de l'esprit. La désorientation est nécessaire, puisqu'elle révèle le manque et impose à chercher de nouveaux repères.

Avant de trouver ces repères, l'adaptation à la transition est marquée par un passage à vide. C'est la deuxième phase de la transition ou la traversée du désert. Cette phase comporte des périodes de solitude et de désœuvrement. Durant cette période, on a l'impression d'avoir été coupé de tout et d'évoluer entre deux mondes. C'est le temps de l'inaction. Outre le fait que le repos est source d'énergie, le silence de la solitude peut s'avérer un cadre propice à la réflexion et à la méditation. Selon Bridges (2006), celui qui souhaite réussir sa transition doit savoir profiter de cet espace tampon pour lire et écrire. Si la lecture peut susciter de nouvelles idées, le rôle de l'écriture est de sauvegarder et de consigner de nouvelles idées dans un journal de bord ou sur un autre support.

Pour mieux sortir d'un processus de transition, nous devons enfin savoir négocier un nouveau départ. Cette négociation suppose que nous ayons changé de fond en comble et que nous ayons fait le point et pris conscience des changements effectués durant le passage de la zone tampon. Cette mise au point entraîne une renaissance. Cette renaissance correspond à l'émergence d'un moi réinventé. La réinvention du moi ne procède pas simplement de la patience et de la persévérance dans le travail et dans l'apprentissage. Elle suppose un développement de la capacité de discernement conduisant à de meilleurs schémas dans la prise de décision.

À ce stade de l'analyse, il convient de se résumer en rappelant que l'adaptation à la transition constitue une composante essentielle de l'adaptation au changement. Cette adaptation comprend trois phases dont la première est le deuil. La gestion de la période du deuil requiert plusieurs mécanismes : le désengagement, le démantèlement, la désidentification, le désenchantement et la désorientation. La traversée du désert est la deuxième phase de la transition. Son dépassement suppose une mise au point, une introspection pour mieux se projeter vers l'avenir. Cette projection vers l'avenir ouvre les portes d'une troisième phase : le nouveau départ. Cette renaissance révèle la nécessité de la patience et du discernement. Alors que le modèle de Bridges (2006) porte sur l'adaptation des individus par rapport aux situations ordinaires de la vie, le concept d'adaptation au cadre spécifique de l'éducation doit être examiné, puisque l'éducation est un contexte particulier.

2.3 L'adaptation en éducation

Au sujet de l'adaptation des enseignantes et des enseignants au changement, Savoie-Zajc (1993) souligne que le système éducatif est l'un des cadres les plus résistants au

changement. Comme le montre la figure 4, elle conçoit l'adaptation au changement comme un processus de négociation complexe des contraintes propres au système éducatif. Elle rend compte de ces contraintes et des résistances qui en résultent sur la base d'un classement en trois catégories. La première catégorie est liée à la nature du système éducatif. Le système éducatif est décrit comme un dispositif lourd et complexe. Cette lourdeur et cette complexité sont illustrées dans des attentes divergentes entre les pôles institutionnels et les aspirations profondes et locales des enseignantes et des enseignants. Ces contradictions génèrent des difficultés dans le processus d'implantation et d'appropriation du changement en éducation.

D'autres difficultés sont liées à la fermeture du milieu des actrices et des acteurs en éducation par rapport aux autres mondes (professionnels et artistiques). Dans ce cadre, le personnel enseignant reçoit peu de stimulants externes pour innover et renouveler sa pratique. La deuxième catégorie de résistances a trait au manque de préparation des enseignantes et des enseignants par rapport la notion même de changement. De plus, les initiatrices et les initiateurs du changement se préoccupent peu de l'expérience des actrices et des acteurs engagés dans ce processus. Enfin, la troisième catégorie de résistances est le manque d'un réseau de communication pertinent permettant de relier le système éducatif à d'autres systèmes sociaux. Cette carence suscite parfois un fossé entre la théorie et la pratique. Les actrices et les acteurs sont alors peu motivés à transformer leur pratique, puisque leur intérêt à propos de la transformation n'a pas été ciblé auparavant. Cette classification montre qu'en éducation, l'adaptation aux changements est un processus délicat et difficile. Cependant, la prise en compte de la complexité du système éducatif dans son ensemble et des zones de contraintes pourrait aider à réussir s'adapter au changement.

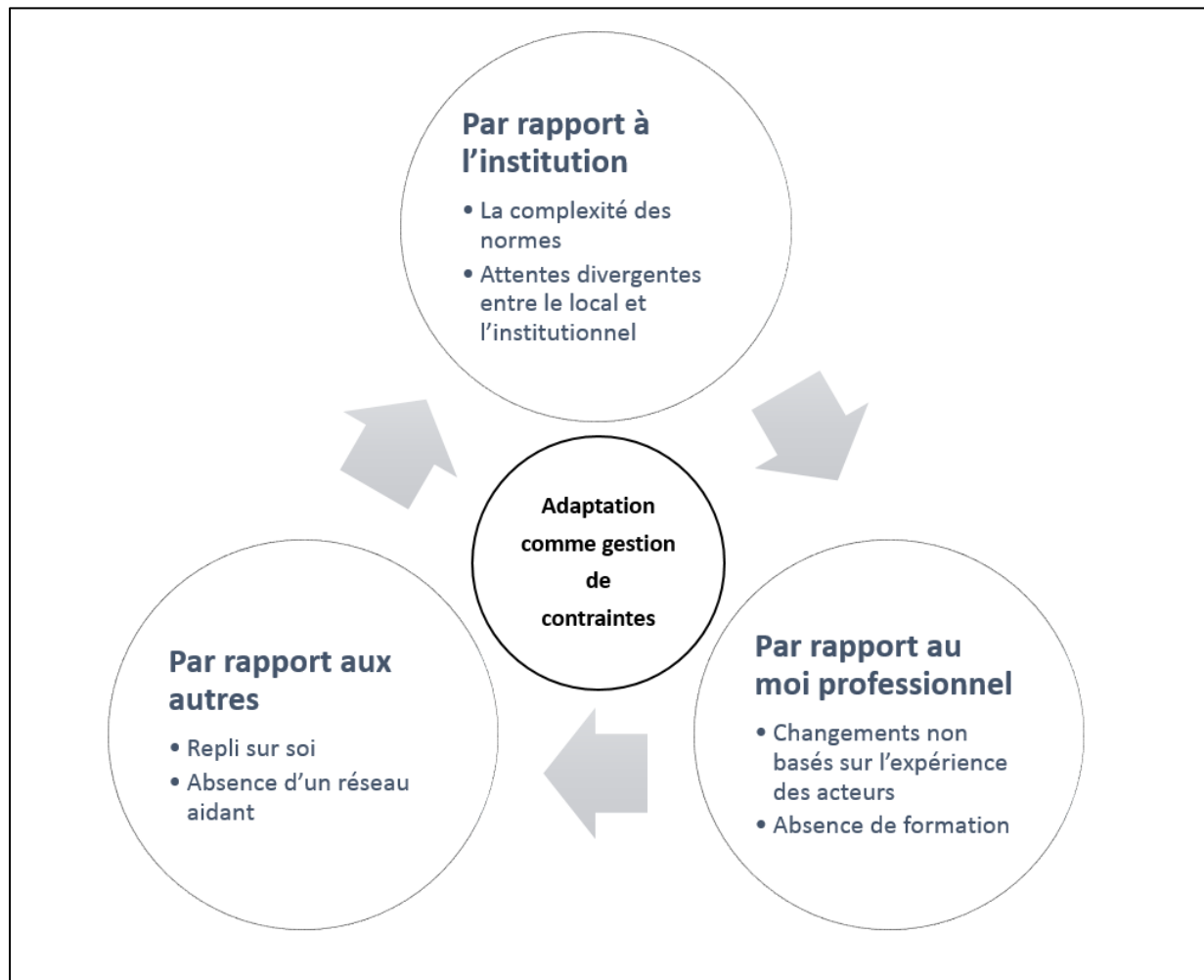
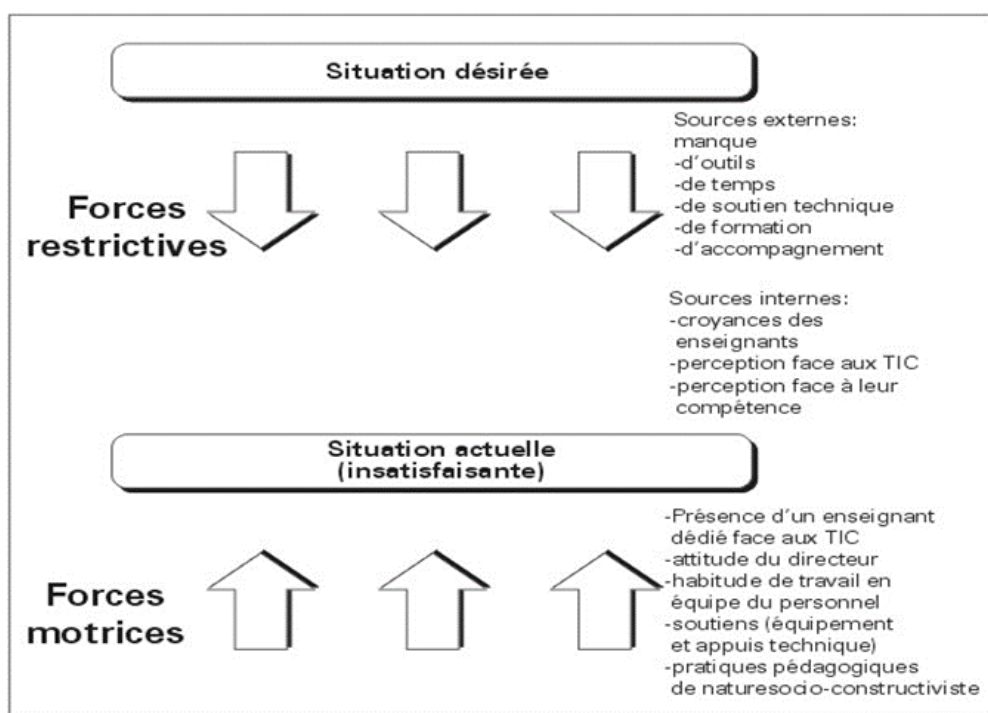


Figure 4. Le processus d'adaptation aux changements: la négociation avec plusieurs types de contraintes

Outre le modèle du changement planifié de Savoie-Zajc (1993) dans lequel les résistances des actrices et des acteurs ont une place importante dans le processus d'adaptation, Collerette et al. (2002) présentent un modèle du champ de forces. Selon ce modèle, le système éducatif est soumis à la dynamique des forces comme dans toutes situations sociales. Le changement consiste alors à la modification d'une situation actuelle en vue d'une situation désirée. La situation actuelle est un

état d'insatisfaction qualitative qu'on cherche à changer en faveur de la situation désirée. L'adaptation est le passage ou la traversée du champ de forces en partant de la situation actuelle vers la situation désirée. Ce passage est soit facilité par des forces motrices ou rendu pénible par des forces restrictives. La figure 5 illustre le modèle du champ de forces de Colerette et Delisle en tenant compte des forces motrices (les atouts) et des forces restrictives (les barrières).



Source : Leclerc (2003)

Figure 5. L'adaptation dans le cadre du modèle du champs de forces Colerette et Delisle (2002)

Les deux modèles que nous venons de présenter révèlent que l'adaptation au changement en éducation est un processus qui comporte deux dimensions. La première est une situation actuelle et la deuxième est une situation désirée. S'adapter consiste à effectuer le passage de la première situation à la deuxième. Selon Savoie-Zajc (1993), ce passage peut être pénible, puisque le système

éducatif comporte des contraintes importantes. En effet, pour s'adapter, il faut surmonter les résistances aux changements. Dans la logique du modèle des champs des forces de Colerette et Delisle (2002), les résistances sont principalement attribuées aux forces restrictives. Leur rôle est de bloquer le processus de transformation. Cependant, la mission des forces motrices est de soutenir et d'accompagner l'adaptation en facilitant le passage de l'état initial à l'état voulu. Mais dans un modèle comme dans l'autre, il est davantage question de l'adaptation dans le cadre général de l'éducation que dans le cadre des situations pédagogiques spécifiques comme l'évaluation des apprentissages en FAD. Dans la section suivante, nous examinons le concept d'évaluation des apprentissages en FAD.

3. LES ZONES DE CHANGEMENTS DANS L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN FAD

Après avoir défini le concept de changement en éducation, nous voulons dans cette section identifier quelques zones de changements dans une situation pédagogique spécifique : le passage de l'évaluation des apprentissages en FEP à l'évaluation des apprentissages en FAD par les professeures et professeurs. Les éléments de ce processus de changement sont décrits au niveau conceptuel à travers : 1) la distinction entre l'évaluation des apprentissages dans le cadre de la FEP et l'évaluation des apprentissages dans le cadre de la FAD; 2) la distinction des composantes d'une pratique d'évaluation des apprentissages en FEP de celles d'une pratique d'évaluation des apprentissages en FAD. Par cette analyse, nous voulons montrer que l'évaluation des apprentissages en FAD est une nouveauté qui requiert des changements importants auxquels les professeures ou professeurs doivent s'adapter.

3.1 Le processus classique de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est une activité complexe en enseignement supérieur (Tardif, 2006). Pour préciser les contours de l'évaluation des apprentissages en FEP, notre approche est basée sur plusieurs textes de référence : Le *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Legendre (2005), les lignes directrices de l'American Association of Higher Education (AAHE) (1999), les écrits de Scallon (2004) et de Tardif (2006).

Dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Legendre (2005) a défini l'évaluation comme une démarche qui comporte un ensemble d'actions nécessaires permettant à la professeure et au professeur d'évaluer les apprentissages des étudiantes et des étudiants. Il écrit que l'évaluation est un « processus systématique de recherche d'informations au sujet de l'apprentissage de l'élève et de formation de jugement sur les progrès effectués » (Legendre, 2005, p. 630). En situant son propos dans le contexte spécifique du renouveau pédagogique, Scallon (2004) a choisi le concept d'*assessment* pour décrire le processus de l'évaluation des apprentissages en FEP. Selon Scallon (2004) « l'*assessment* est un terme général qui désigne l'étendue complète des procédés utilisés pour obtenir des informations au sujet de l'apprentissage de chaque étudiant (observations, jugements de performances ou de projets, tests papier crayon) » (p. 14-15). En s'inspirant de Huba et Freed (2000), Tardif (2006) pense que, dans l'*assessment* :

L'évaluation est un processus de recueil et de discussion de données à partir de sources multiples et variées dans le but de développer une estimation juste de ce que les élèves et les étudiants savent, de ce qu'ils comprennent et de ce qu'ils

peuvent accomplir avec leur connaissance compte tenu de leur expérience de formation. (p. 6)

Sur la base de ces définitions, nous retenons qu'au niveau universitaire, l'évaluation peut être définie comme un processus systématique de recherche d'informations au sujet de l'apprentissage d'une étudiante et d'un étudiant afin de poser un jugement sur les progrès effectués. La démarche évaluative comporte alors quatre principales étapes. Dans la figure 6, nous reproduisons ces quatre étapes et les différentes opérations reliées à chaque étape.

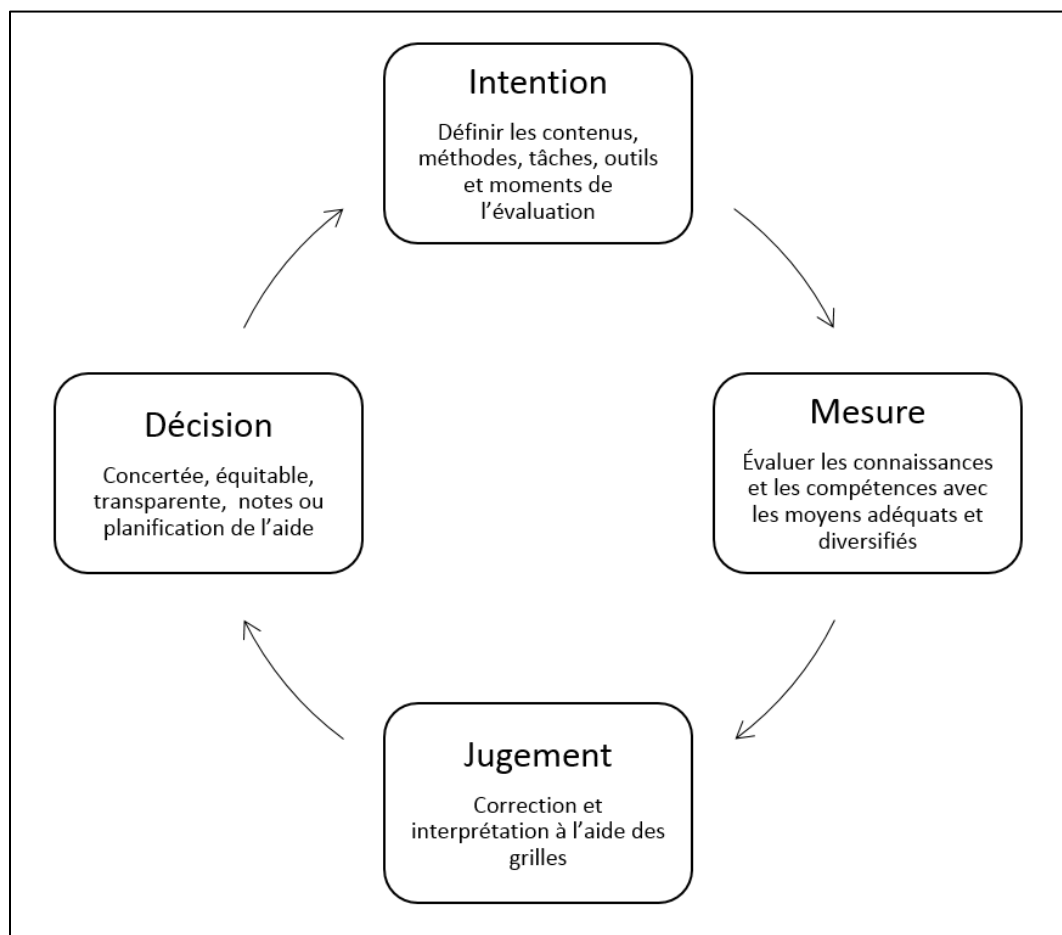


Figure 6. Les quatre étapes de la démarche évaluative (Leroux et Belair, 2015)

Selon Leroux et Bélair (2015), la première étape correspond à l'intention, l'étape de la planification de l'évaluation des apprentissages. En enseignement supérieur, la planification de l'évaluation des apprentissages est une étape qui est basée sur le programme et le cours (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Dans l'étape de planification, les objets, les moments, les méthodes et les outils de l'évaluation sont généralement définis sur la base du principe de « l'alignement pédagogique » (Biggs, 2003; 2014)⁹. La deuxième étape est l'étape de la mesure, ce qui consiste en l'administration des outils d'évaluation selon les moments qui ont été définis en amont et suivant les exigences des politiques et chartes des universités en matière d'évaluation des apprentissages (Rey, 2008). La troisième étape consiste à opérer le jugement. Leroux et Bélair (2015) estiment que le jugement demande à comparer « les réponses ou la production des étudiantes et étudiants aux attentes ou aux critères et indicateurs initialement formulés et connus (interprétation critériée) » (p. 77). La quatrième étape, la décision est le moment de l'attribution de la note ou de la planification d'une rétroaction. Pour limiter les biais, la prise de décision est également encadrée par des normes institutionnelles en matière d'évaluation des apprentissages. De plus, elle suppose que la professeure et le professeur aient considéré plusieurs sources (Jeffrey, 2013).

Dans les lignes directrices formulées par l'AAHE (1999), la plupart des normes et des valeurs qui encadrent le processus de l'évaluation des apprentissages en FEP sont énoncées sous

⁹ « L'alignement constructif (on entend parfois constructiviste) consiste en l'alignement des objectifs d'apprentissage déclarés (*intended Learning outcomes*), des méthodes pédagogiques mises en place et de l'évaluation (des apprenants) » (Lebrun, 2015, p. 86)

forme de directives. Ces directives sont des balises qui ont été rapportées dans plusieurs des travaux dont ceux de Huba et Freed (2000). Leur livre est devenu un classique en ce qui a trait aux ouvrages de référence en évaluation des apprentissages. Comme on peut le remarquer au tableau 9, les lignes directrices sont explicites et donnent des indications pour encadrer le processus de l'évaluation des apprentissages en FEP.

Tableau 9. Les lignes directrices de l'AAHE (citées dans Aubin, 2015, p. 89)

1	L'évaluation des apprentissages des étudiants débute par la précision des valeurs éducatives privilégiées. Ces valeurs déterminent non seulement ce qui sera évalué, mais également comment l'évaluation sera réalisée.
2	L'évaluation est optimale lorsqu'elle perçoit l'apprentissage comme une activité multidimensionnelle et intégrée. Elle est une activité informative, lorsque faite sur la base de performances répétées dans le temps.
3	L'évaluation des apprentissages fonctionne mieux lorsque ce qu'elle cible est explicitement précisé. Des objectifs clairs, partagés et fonctionnels sont les pierres d'assise d'une évaluation efficace, utile et convergente.
4	L'évaluation des apprentissages demande de porter une attention aux résultats, mais également aux processus et aux expériences qui ont produit ces résultats.
5	L'évaluation des apprentissages doit être continue, car c'est un processus dont la justesse se confirme dans le temps.
6	L'évaluation des apprentissages stimule la transformation lorsqu'elle est considérée comme une activité collaborative à laquelle peuvent participer tous les membres de la communauté.
7	L'évaluation des apprentissages est signifiante lorsqu'elle permet de répondre à des questions importantes pour ceux qui utilisent les résultats.
8	L'évaluation des apprentissages peut mener à une transformation de certaines pratiques à la condition qu'elle soit intégrée dans une dynamique d'ensemble qui fait la promotion du changement.
9	L'évaluation des apprentissages permet aux éducateurs d'assumer leurs responsabilités éducatives face aux étudiants et face à la société.
10	L'évaluation des apprentissages est plus efficace quand elle est réalisée dans un environnement qui est ouvert, qui apporte un soutien et qui donne les moyens d'être réalisée.

Cependant, les *lignes directrices* ne tiennent pas nécessairement compte du cadre spécifique l'évaluation des apprentissages de la FAD et des changements introduits dans ce contexte pédagogique par les TN.

3.2 Les spécificités de l'évaluation des apprentissages en FAD

L'évaluation des apprentissages est une composante essentielle du travail des professeures ou professeurs en FAD et en FEP (Dietrich, 2011; Scallon, 2004). L'intégration des TN se fait aussi bien en FEP qu'en FAD. Mais si l'usage des TN s'impose en FAD, cela n'est pas toujours le cas en FEP. Les TN offrent une multitude de possibilités aux professeures ou professeurs dans l'accomplissement de leur tâche d'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants (Gikandi, Morrow et Davis, 2011). Cependant, évaluer les apprentissages en FAD est un processus difficile et délicat (Karsenti, 2013; Loisier, 2013). Par exemple, l'évaluation des apprentissages en FAD pose un problème à priori (Maisonneuve, Audran et Marquet, 2016). D'ailleurs nous avons traité des difficultés qu'ont les professeures ou professeurs pendant l'évaluation au premier chapitre. Outre les difficultés liées à l'intégration des TN, l'évaluation des apprentissages en FAD oblige à rompre avec le cadre classique de l'évaluation des apprentissages de la FEP sur plusieurs angles (Anderson, 2008; Lebrun, 2015). Ce sont des changements importants que les professeures ou professeurs ont à prendre en compte (Dietrich, 2011). Selon Audet (2012), les changements dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD sont principalement liés à la complexité de la FAD. Plus loin, nous allons examiner : a) au niveau organisationnel : les compétences à développer; b) au niveau pédagogique : la recherche de l'autonomisation.

3.2.1 Au niveau organisationnel : les compétences à développer

La FAD est un dispositif complexe et distinct des systèmes d'enseignement traditionnels dans son fonctionnement organisationnel et pédagogique au regard de son rapport au TN (Henri, 2010). Le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD en est considérablement affecté (Loisier, 2013). Au niveau organisationnel, par exemple, les professeures ou professeurs sont d'abord contraints au partage de leur responsabilité en matière d'enseignement en général et dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en particulier (Marty, 2016). Mais en FAD, le partage des rôles et des responsabilités durant l'évaluation des apprentissages n'est pas à associer à un souci de confrontation des opinions et des méthodes propres aux principes de l'évaluation des apprentissages en général (Rey, 2008). Il n'est pas non plus dû à l'exigence de triangulation reliée à l'évaluation rigoureuse et optimale des productions des complexes (Scallon, 2004; Tardif, 2006). La nécessité du partage des responsabilités est principalement attribuable à la forte dépendance de la FAD en général et du processus de l'évaluation des apprentissages en FAD en particulier aux TN (Anderson, 2008; Levy, 2003). L'apport des TN est en effet devenu incontournable dans le processus d'évaluation des apprentissages en FAD (Ferdig et al., 2009; Reamer, 2013). D'un point de vue technique et opérationnel, et outre le fait que les TN sont des outils importants sur le plan de la médiation auprès des étudiantes et étudiants, Audran (2009) souligne que les professeures ou professeurs ont à se référer à quatre accès d'intervention pour mieux évaluer en FAD :

la possibilité de saisie de données selon diverses modalités (claviers, souris, pistage automatique, etc.); le traitement de ces données (calcul, tri, filtrage, mesure et mise en relation des données) en fonction des résultats attendus en matière d'évaluation;

le stockage des données brutes ou traitées (y compris à distance) pour mise à disposition rapide des résultats et d'un archivage pour comparaison dans le temps; l'affichage, la présentation des données, sous diverses formes (brutes, triées, selon divers critères, graphiques tirés de calcul statistique pour en faciliter l'interprétation) (p. 374).

Cependant, si les TN sont nécessaires en FAD, leur intégration optimale dans le processus de l'évaluation des apprentissages requiert des compétences supplémentaires aux savoirs et savoir-faire habituels des professeures ou professeurs (Bennett et al., 2017; Dietrich, 2011). L'une des particularités de l'évaluation des apprentissages en FAD que les professeures ou professeurs ont à prendre en compte est associée à l'exigence de la combinaison d'une disparité de compétences (Daly et al., 2010). Cette combinaison des compétences s'inscrit dans la nouvelle logique organisationnelle du travail enseignant que les TN introduisent en FAD. Selon Papi (2016) en effet, l'intégration des TN en FAD entraîne à une logique de l'« éclatement » dans la mission de la professeure ou du professeur. « Loin du modèle de la caisse d'œufs des classes du XXe siècle selon lequel chaque enseignant assume seul l'entièreté de sa tâche principale, l'enseignement à distance apparaît surtout comme un travail partagé » (p. 8). D'une manière plus concrète, Baran, Correia et Thompson (2011) identifient d'autres professionnels avec lesquels ils doivent partager des rôles : « In an online learning environment, teachers are not the sole performers on the online

teaching stage. They share the roles and responsibilities with other actors, such as instructional designers, program coordinators, and graphic designers. »¹⁰ (p. 429).

Ce partage de la responsabilité des professeures ou professeurs est fortement documenté dans les écrits portant sur le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN (Badia, Garcia et Meneses, 2016; Moran, Vozzo, Reid, Pietsch et Hatton, 2013; Palloff et Pratt, 2008; Palomo-Duarte, Dodero, Medina-Bulo, Rodríguez-Posada et Ruiz-Rube, 2014).

En ce sens et outre le fait qu'en FAD l'évaluation des apprentissages est définie par les TN (Trenholm et al., 2015; Trenholm, Alcock et Robinson, 2016), celle-ci se présente aussi comme une activité conversationnelle et interactive entre plusieurs professionnels, d'autant que les professeures et professeurs sont dans un dialogue continu avec d'autres actrices et acteurs durant le processus de l'évaluation des apprentissages (Daly et al., 2010). Contrairement au cadre classique de l'évaluation des apprentissages en FEP où la professeure ou le professeur et leurs étudiantes et étudiants sont de part en part entièrement impliqués dans le processus de l'évaluation des apprentissages, en FAD, les TN introduisent une nouvelle logique : celle de la division des rôles et du partage des responsabilités.

Cette division ouvre la porte à d'autres actrices et acteurs parfois peu connus du monde de l'évaluation. Dès lors, l'évaluation des apprentissages en FAD est à définir comme un processus

¹⁰ Traduction libre « En FAD, les enseignants ne sont pas les seuls acteurs de la phase d'enseignement. Ils partagent les rôles et les responsabilités avec d'autres acteurs, tels que les concepteurs pédagogiques, les coordonnateurs de programmes et les concepteurs graphiques. »

instrumenté, interactif, impliquant des acteurs divers dans une recherche collective d'informations au sujet de l'apprentissage d'une étudiante et d'un étudiant et de formation de jugement sur les progrès effectués. Selon des auteurs comme Anderson (2008) et Lebrun (2007), en effet, du fait de l'intégration des TN, l'exigence de l'interactivité est au centre du processus de l'évaluation en FAD. Dans un premier temps et par rapport l'organisation du travail en FAD, cette interactivité se remarque dans le rapport des professeures ou professeurs aux autres professionnels.

Dans une approche plus ciblée, Berge (2008) a conçu un modèle organisationnel du travail de l'enseignante et de l'enseignant en FAD. Pour lui, la FAD contribue à la décomposition du rôle de la professeure et du professeur sur quatre axes majeurs : les axes pédagogique, social, managérial et technique. Dans une version révisée de ce modèle, Álvarez, Guasch et Espasa (2009) ont mis en évidence les compétences importantes à développer par les professeures ou professeurs en FAD pour mieux répondre aux modifications introduites par les TN en FAD.

La première compétence a trait à la conception, c'est-à-dire à la création, à la sélection des contenus et à la structuration du cours et de l'évaluation dans un environnement numérique. Cette compétence renvoie aux savoirs et au savoir-faire que les professeures ou professeurs doivent mobiliser en FAD selon les recommandations de plusieurs auteurs (Boissonneault, 2009; Charlier, Deschryver et Peraya, 2009; Peraya, 2016; Roy, 2011).

La deuxième compétence est sociale puisqu'elle concerne la communication en ligne. Cette compétence se caractérise par des actions visant à favoriser la coopération entre étudiantes et étudiants, à comprendre et à encourager ces derniers en leur fournissant des rétroactions significatives.

La troisième compétence porte le rôle cognitif lié au processus même d'apprentissage, de résolution de problèmes impliquant également des tâches d'accompagnement et d'évaluation des apprentissages.

À ces trois compétences principales, deux autres compétences transversales ont été rajoutées. Elles regroupent les responsabilités des enseignantes et enseignants en ligne : d'une part l'acquisition des connaissances numériques impliquant notamment la maîtrise des fonctionnalités d'un environnement numérique et l'usage d'outils pour l'encadrement et, d'autre part, la responsabilité managériale liée aux actions prévues, comme la gestion du processus de formation avec des tâches concrètes de gestion de classes virtuelles ou d'environnements numériques. Ce modèle amène à souligner qu'en dehors du partage des rôles, le dispositif organisationnel de FAD introduit de nouvelles exigences et le développement de nouvelles compétences chez les professeures ou professeurs tant pour l'enseignement que pour l'évaluation des apprentissages.

3.2.2 Au niveau pédagogique : la recherche de l'autonomisation

Sur le plan pédagogique, la FAD repose sur le principe de l'autonomisation et de la responsabilisation de l'étudiante et de l'étudiant (Anderson, 2008; CLIFAD, 2007; Deneff, 2005). L'autonomisation est d'abord basée sur l'idée que l'apprentissage en ligne est « un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire » (Kozman, 1991, p. 179). En ce sens « l'enseignement est la mise à disposition de l'étudiant

d'occasions où il puisse apprendre. C'est un processus interactif et une activité intentionnelle » en FAD (Lebrun, 2007, p. 35).

Sans négliger les formes d'évaluation certificative, les auteurs insistent pour des raisons de cohérence, sur le choix des pratiques d'évaluation formative et d'autoévaluation en FAD (Gikandi et al., 2011; Nicol, 2007; Tomas, Borg et McNeil, 2015). L'évaluation formative est d'autant indiquée que les étudiantes et étudiants se soumettent dans certains cas en FAD à l'évaluation des apprentissages dans l'anonymat et en dehors du contrôle bienveillant de la professeure et du professeur (Dietrich, 2011). La présence effective des actrices et des acteurs n'est pas cependant forcément requise durant les évaluations des apprentissages en FAD, car les évaluations peuvent se dérouler à distance en mode synchrone ou asynchrone (Maisonneuve, Audran et Marquet, 2016).

Plusieurs auteurs ont identifié que cette ouverture et cette flexibilité est une spécificité de plus du cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD (Gaytan et McEwen, 2007; McCabe, 2016; Shaw, 2004; Carmen Tomas, Borg et McNeil, 2015). En cela, plusieurs inquiétudes ont été formulées en rapport à l'absence de contrôle et de maîtrise du processus d'évaluation des apprentissages en FAD (Deaudelin et al., 2016; Mills, 2010). Les techniques modernes d'authentification et de supervision des travaux ont été documentées (Amigud, 2014). Les changements liés aux TN sont interprétés de plusieurs manières. Ils sont considérés comme étant des indices d'une rupture pédagogique dans certains travaux (Duplâa et Talaat, 2012; Peters, 2015). Comme l'illustre le tableau 10 issu des travaux de Papi (2016), les TN sont à la base d'une transition pédagogique en FAD. Même si des auteurs comme Baron (2011) appellent à nuancer

l'idée d'une véritable rupture, les changements ont été interprétés comme l'abandon des pédagogies traditionnelles (fondées sur les théories d'apprentissage comme le behaviorisme et le cognitivisme) peu adaptées à un apprentissage en ligne incluant un enseignement qui s'appuie plutôt sur des pédagogies actives (inspirées des théories d'apprentissage comme le socioconstructivisme et connectivisme) (Lebrun, 2007).

Tableau 10. Prise en compte des technologies dans l'évolution de la FAD

Approche répertoriant 4 générations de FAD				
Génération	1 ^{ère}	2 ^{ème}	3 ^{ème}	4 ^{ème}
Technologie	Courrier Papier	Radio Télé Bande Disque	Informa- tique Mul- timédia	Internet Web 1.0 Web 2.0
Pédagogie	Behaviorisme + cognitivisme			Sociocons- tructivisme Connet- tivisme
Génération	1 ^{ère}			2 ^{ème} 3 ^{ème}
Approche répertoriant 3 générations de FAD				

Source : Papi (2016, p. 5)

Au regard de ces considérations et dans le cadre spécifique de l'évaluation des apprentissages en FAD, les changements requis des professeures ou professeurs sont nombreux. La figure 7 montre qu'en FAD, l'évaluation des apprentissages est basée sur les TN. L'intégration des TN demande alors une division du travail et un partage des responsabilités. Comme on l'a vu, ce qui montre la nécessité d'interactions entre des acteurs divers. Cette nouvelle situation exige que plusieurs compétences spécifiques soient développées et leur mise en œuvre conduirait à « la

transition d'une évaluation basée sur le contrôle de la rétention des connaissances vers une évaluation plus soucieuse des progrès, des processus et des produits réalisés » (Lebrun, 2007, p. 52).

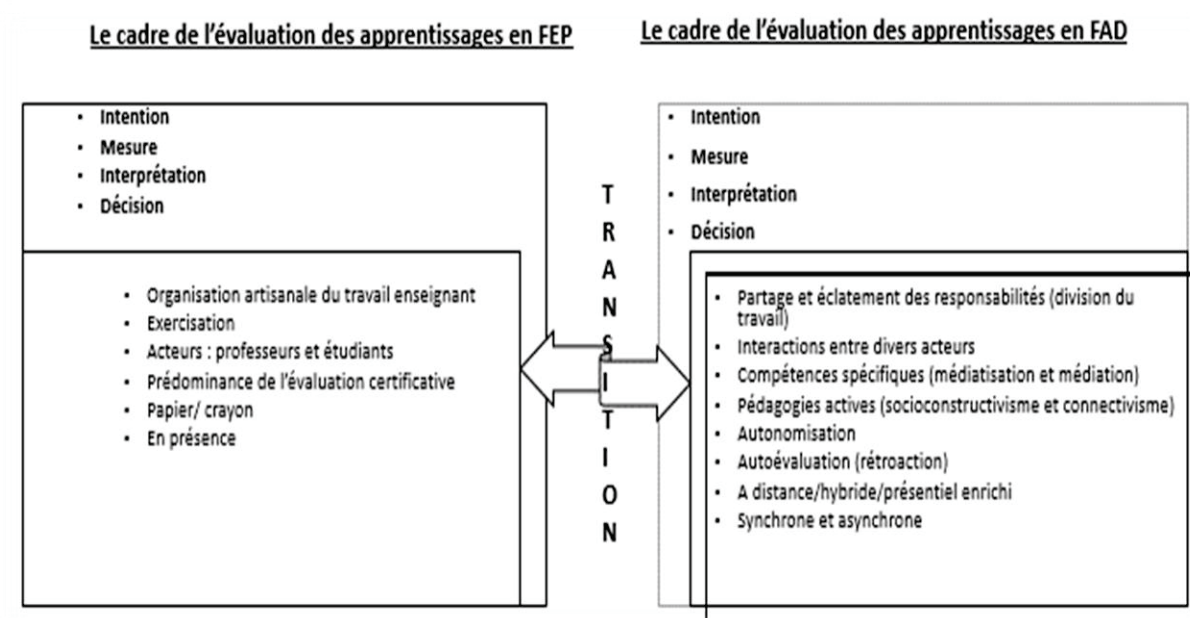


Figure 7. Les changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD

Ces particularités sont à relever puisqu'elles nous permettent de mieux cibler les angles de changement par rapport à l'évaluation des apprentissages en FAD. Cependant, cela conduit à un autre niveau d'analyse, celui de la distinction entre les pratiques d'évaluation en FEP et les pratiques d'évaluation mobilisées en évaluation des apprentissages en FAD au niveau universitaire.

3.2.3 *Les composantes d'une pratique de l'évaluation des apprentissages au niveau universitaire*

Leroux (2009) considère qu'il faut d'une manière générale situer la pratique évaluative dans les pratiques enseignantes. Outre l'évaluation, les pratiques enseignantes comportent un ensemble de stratégies et d'interventions. Cependant, dans les limites de notre projet de recherche, nous nous intéresserons aux pratiques déclarées et observées des enseignantes et enseignants en FAD. Selon Bru (2004), les pratiques déclarées portent sur « la connaissance des pratiques issues des déclarations des enseignants » (p. 283) et les pratiques observées sont « des pratiques constatées sous les conditions de l'observation » (p. 283). En combinant les éléments issus du cadre théorique des pratiques enseignantes aux éléments propres à la notion d'évaluation, Leroux (2009) a proposé la définition suivante d'une pratique évaluative des apprentissages en FEP :

La pratique évaluative est un processus qui relève d'une façon d'agir ou d'un savoir-faire méthodologique propre à une enseignante ou un enseignant, lequel repose sur une démarche de collecte et de traitement d'informations dans le but d'apprécier les niveaux d'apprentissage atteints par l'élève pour porter un jugement et prendre une décision. La pratique évaluative relève de l'action et elle s'appuie sur un ensemble de questions, de choix et de décisions que doivent prendre l'enseignante et l'enseignant pour évaluer les apprentissages réalisés par l'élève (p. 77-78).

Puisque cette définition couvre davantage le cadre de l'enseignement supérieur, nous retenons qu'au niveau universitaire, une pratique évaluative est un ensemble de procédés méthodologiques et techniques choisis et exécutés par une professeure ou un professeur sur la base

d'un savoir et d'un savoir-faire propres. Cette combinaison logique de méthodes et d'outils vise à collecter et à traiter des informations dans le but d'apprécier et de se prononcer par rapport à l'apprentissage de l'étudiante et de l'étudiant. De plus et selon Leroux (2010), une pratique évaluative est une combinaison de plusieurs éléments : 1) l'objet de l'évaluation; 2) les fonctions de l'évaluation; 3) les tâches et des instruments de l'évaluation; 4) les rôles des actrices et des acteurs.

Par analogie, nous considérons que la professeure ou le professeur qui évalue tient nécessairement compte de ces éléments. Le cadre spécifique de l'évaluation au niveau universitaire porte sur les apprentissages¹¹. Nous précisons cela, puisque l'évaluation peut porter à la fois sur les objectifs (connaissances) et sur les compétences au niveau universitaire (Nguyen et Blais, 2007). Dans la perspective d'une démarche évaluative axée sur les objectifs, l'évaluation est un processus de vérification de l'acquisition des objectifs d'apprentissage réalisés par l'étudiante et l'étudiant (Scallon, 2004). On peut rappeler que selon Bloom (1971), l'objectif renvoie à l'activité intellectuelle de l'étudiante et de l'étudiant en lien à l'acte éducatif. Mager (1975) considère plutôt

¹¹ « L'apprentissage n'est pas seulement conçu comme une façon d'acquérir plus de connaissances, mais comme une progression vers des niveaux plus élevés de compétences par l'établissement de liens entre les nouvelles connaissances et les connaissances antérieures et par une compréhension plus approfondie qui se développe et qui modifie la compréhension préexistante. La hiérarchisation des concepts de compréhension et de progression est fondamentale : quel que soit le domaine, on assume que l'apprentissage peut être décrit et cartographié comme une progression dans la direction de connaissances qualitativement beaucoup plus riches, d'habiletés de niveau beaucoup plus élevé et de compréhension beaucoup plus approfondie. » (Tardif, 2006, p.130).

qu'un objectif est un comportement observable chez l'élève et attribuable à l'éducation. On retient somme toute qu'une évaluation portant sur les objectifs sera restreinte à la prise en compte des produits ou des résultats sans porter sur la démarche mobilisée par l'étudiante et l'étudiant durant son apprentissage (Prégent et al., 2009).

Quand on examine le processus d'évaluation portant sur la compétence, on peut se référer à Tardif (2006) : « l'évaluation des compétences est un processus de collecte de données à partir de sources multiples et variées qui, en considérant les expériences d'apprentissage, permet de rendre compte : des ressources internes et externes qui peuvent être mobilisées et combinées » (p. 104). Par ailleurs, on peut rapporter la définition qu'il donne de la compétence comme un : « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 21-22). En ce sens, l'intégration de plusieurs ressources (internes et externes) et la contextualisation ou l'adaptation de l'évaluation aux situations professionnelles sont des éléments importants dans le cadre de l'évaluation portant sur la compétence.

Outre les objets (connaissances et compétences), une pratique évaluative est aussi fondée sur les fonctions de l'évaluation. Selon la typologie de l'évaluation introduite par Bloom, Hasting et Madaus (1971), on peut dégager trois fonctions essentielles à l'évaluation des apprentissages au niveau universitaire et ailleurs : la fonction diagnostique, la fonction formative et la fonction sommative de l'évaluation. Grise et Trottier (2002) considèrent que l'évaluation diagnostique est utilisée au début du processus d'apprentissage et qu'elle permet de détecter si une apprenante et un apprenant possèdent les ressources nécessaires pour suivre une formation donnée, d'orienter

l'apprenante et l'apprenant vers une démarche d'appoint si nécessaire et d'ajuster la démarche de formation. L'évaluation formative, selon Scallon (2004), est un

[p]rocessus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. (p. 21)

Plus courante à l'université, l'évaluation certificative a deux fonctions principales, soit une fonction externe (délivrer un diplôme qui atteste de l'apprentissage réalisé) et une fonction interne (vérifier les préalables de l'apprenant afin de le faire passer à un niveau supérieur (Scallon, 2004). Selon Tardif (2006) :

Il importe aussi de noter que l'évaluation certificative ne fait pas référence seulement à une sanction de fin d'études. Elle fait également référence à la reconnaissance d'un niveau de développement au terme d'une période donnée, terme qui peut marquer le passage d'une année à une autre, d'un cycle d'apprentissage à un autre, d'une étape de développement à un autre. (p. 101)

La mise en œuvre des pratiques évaluatives des professeures ou professeurs comporte des tâches, pour obtenir des données des étudiantes et des étudiants (Aubin, 2015). Selon Leroux (2010) « la tâche est un terme générique qui peut être remplacé par plusieurs expressions

considérées ici comme synonymes : situation problème, situation complexe, action, activité, projets ou travaux. » (p. 87). Pour l'opérationnalisation rigoureuse du processus d'évaluation, Scallon (2004) mentionne qu'il faut recourir à des situations-problèmes invitant l'étudiante et l'étudiant à construire une réponse relativement élaborée. Sans aboutir à un rejet complet des questions à choix multiples, Tardif (2006) estime que pour l'évaluation orientée vers la compétence, il est requis de s'éloigner des instruments de type « vrai ou faux », « choix multiple » et « réponse brève », pour privilégier le recours à des situations complexes. À titre d'exemples, l'auteur rapporte que l'emploi des portfolios est judicieux, car il permet de rendre compte de la trajectoire de développement. Concernant les connaissances, il propose d'utiliser des cartes conceptuelles pour assurer une évaluation rigoureuse sur le plan des ressources : « les cartes illustrent la progression dans la maîtrise des ressources internes et externes et qui, dans une tâche donnée, distingue celles qui ont été retenues de celles qui ont été exclues. » (Tardif, 2006, p. 134).

À ce stade, on peut rappeler que nous avons défini la pratique évaluative en enseignement supérieur au niveau universitaire comme la combinaison d'un ensemble de procédés méthodologiques et techniques choisis et exécutés par une professeure et un professeur sur la base d'un savoir et d'un savoir-faire propres. Cette combinaison logique de méthodes et d'outils vise à collecter et à traiter des informations dans le but d'apprécier et de se prononcer par rapport à l'apprentissage de l'étudiante et de l'étudiant. Cette définition qui s'inspire des travaux de Leroux (2010) montre qu'une pratique évaluative comporte plusieurs composantes. La figure 8 illustre la pratique évaluative en enseignement supérieur au niveau universitaire et révèle la dynamique des éléments. Cependant, cette description ne tient pas compte des changements que la FAD apporte au processus de l'évaluation des apprentissages dans les pratiques évaluatives des professeures et

professeurs, bien que nous ayons déjà montré qu'en FAD le processus de l'évaluation a ses propres spécificités.

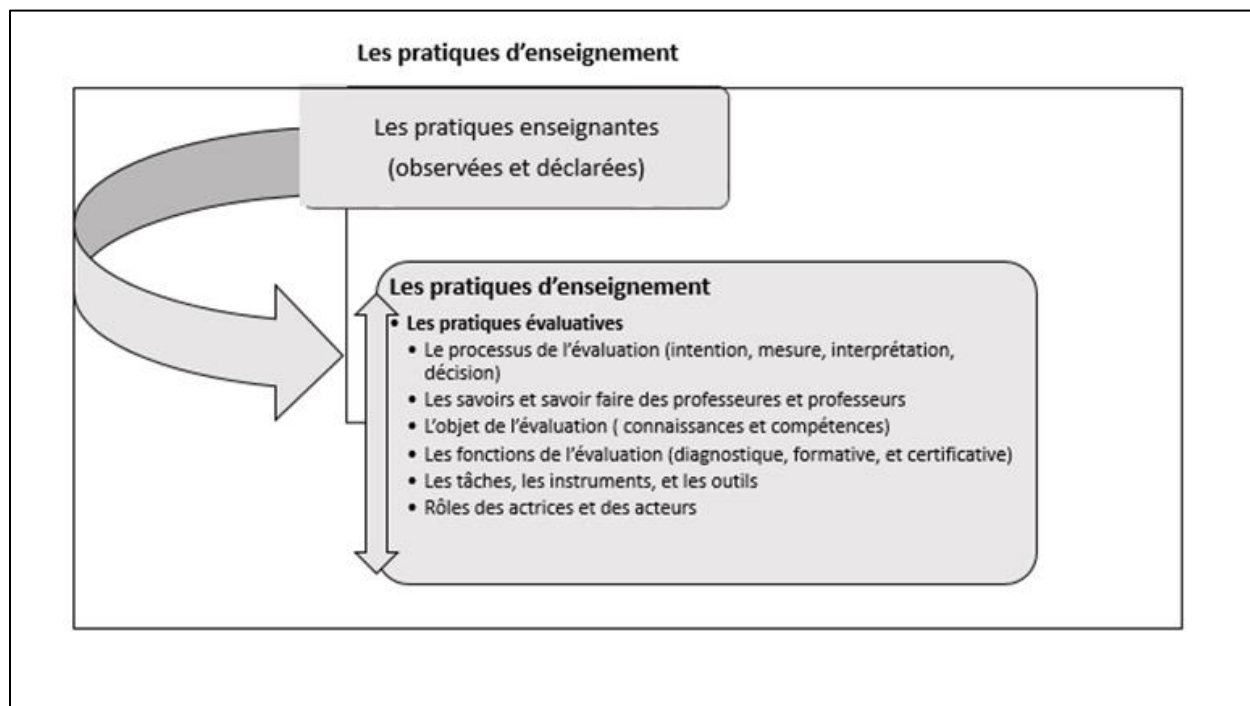


Figure 8. Les composantes d'une pratique d'évaluation des apprentissages en FEP au niveau universitaire

3.2.4 Les changements requis dans une pratique d'évaluation des apprentissages en FAD

L'évaluation des apprentissages est un processus spécifique en FAD (Anderson et Dron, 2012; Dietrich, 2011; Hallas, 2008), car il est relié à l'intégration des TN en FAD (Maisonneuve et al., 2016). Cependant, l'intégration des TN dans le travail des professeures et des professeurs n'apporte pas simplement des changements sur les plans de l'enseignement et du processus de l'évaluation (Barker et Bennett, 2012; Bennett et al. 2017). Des modifications importantes sont apportées au niveau des pratiques d'évaluation des apprentissages des professeures ou professeurs

(Bennett et al., 2017). Or pour l'instant, il y a peu d'écrits sur les pratiques des professeures ou professeurs dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD (Trenholm, Alcock et Robinson, 2015). Dans cette section, nous traitons des changements requis des professeures ou professeurs au niveau des pratiques d'évaluation en FAD. Pour le faire, il nous faut d'abord rappeler le cadre d'une pratique d'évaluation en FEP au niveau universitaire. Ensuite nous allons montrer comment la structure présentée doit être changée en vue de ce qui serait une situation souhaitable en FAD.

En nous inspirant des travaux de Leroux (2010), nous avons défini une pratique d'évaluation en enseignement supérieur au niveau universitaire comme la combinaison d'un ensemble de procédés méthodologiques et techniques choisis et exécutés par une professeure et un professeur sur la base d'un savoir et d'un savoir-faire propres. Cette combinaison logique de méthodes et d'outils vise à collecter et à traiter des informations dans le but d'apprécier et de se prononcer par rapport à l'apprentissage de l'étudiante et de l'étudiant. Cependant, cette définition est peu adaptée au cadre de l'évaluation de la FAD, puisqu'en FAD, l'évaluation des apprentissages possède un certain nombre des spécificités. L'évaluation des apprentissages en FAD est un processus instrumenté, interactif, impliquant des acteurs divers dans une recherche collective d'informations au sujet de l'apprentissage d'une étudiante et d'un étudiant et de formation de jugement sur les progrès effectués. Cette définition a été proposée à travers la prise en compte des spécificités du cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD. Ces spécificités ont trait aux zones de changements que les professeures ou professeurs doivent prendre en compte :

- 1) le partage et l'éclatement des responsabilités (division du travail) des professeures ou professeurs en FAD (Papi, 2016);
- 2) la présence d'interactions entre divers acteurs (Anderson,

2008); 3) la nécessité d'un développement de compétences spécifiques (médiatisation et médiation) (Berge, 2008); 4) le choix des pédagogies actives¹² (socioconstructivisme¹³ et connectivisme¹⁴) (Lebrun, 2007); 5) la recherche de l'autonomisation de l'étudiante et de l'étudiant (Hallas, 2008); 6) la prépondérance de l'autoévaluation (rétroaction) (Gikandi et al., 2011); 7) la nécessité des dispositifs flexibles (distance/hybride/présentiel enrichie);

¹² Lebrun (2007) considère que la pédagogie active est constituée par les caractéristiques suivantes : le caractère personnel de l'apprentissage; le rôle catalyseur des connaissances antérieures; l'importance des « ressources » à disposition; le rôle du contexte et de l'expérience concrète; les compétences de haut niveau à exercer; la « démarche de recherche » dans l'apprentissage; le changement conceptuel (prise de conscience, déséquilibre, reformulation); le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage; le lien entre projet personnel, professionnel, d'études; l'importance d'une construction, d'une production; Le rôle de la réflexion sur l'apprentissage qui se passe (le caractère méta).

¹³ Brown et Campione (1995) estiment que le socioconstructivisme est inspiré du constructivisme et met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. Les auteurs parlent de processus interpsychiques et de processus intrapsychiques plutôt que de processus uniquement intrapsychiques. Pour eux, il y a un aspect culturel des savoirs, c'est-à-dire qu'ils sont le fruit des échanges et qu'ils sont partagés. La culture est perçue comme filtre sociocognitif qui permet de donner du sens à la réalité.

¹⁴ « Développé par George Siemens et Stephen Downes, le connectivisme propose de revisiter la question de l'apprentissage à l'ère numérique, c'est-à-dire dans un monde en réseaux. Ce modèle se veut une alternative aux paradigmes traditionnels que sont le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme ou le socioconstructivisme. Plusieurs chercheurs ont tenté de décrire le connectivisme, dont Guité (2004) qui le caractérise comme un modèle d'apprentissage qui reconnaît les bouleversements sociaux occasionnés par les nouvelles technologies, lesquelles font en sorte que l'apprentissage n'est plus seulement une activité individualiste et interne, mais est aussi fonction de l'entourage et des outils de communication dont on dispose. » (Duplâa et Talaat, 2012, p. 548).

8) l'exploitation des modes synchrone et asynchrone (Lebrun, 2015). Le tableau 11 propose une vue d'ensemble de ces éléments.

Tableau 11. Les zones de changements à prendre en compte dans les pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD

1. Le partage et l'éclatement des responsabilités : la division du travail
2. Interactions entre actrices et acteurs divers
3. Le développement de compétences spécifiques
4. Le choix des pédagogies actives
5. L'autonomisation de l'étudiante et de l'étudiant
6. La prépondérance de l'autoévaluation
7. La nécessité des dispositifs flexibles (distance/hybride/présentiel enrichie)
8. L'exploitation des modes synchrone et asynchrone

Au regard de ces changements, nous définissons la pratique évaluative en FAD comme un ensemble de procédés propres et orientés par les TN, conçus et exécutés de façon collective et suivant une logique interactive en vue de la collecte et du traitement des informations dans le but d'apprécier et de se prononcer par rapport l'apprentissage de l'étudiante et de l'étudiant. Dans la figure 9, nous illustrons le processus de changements entraînés par les TN dans les pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD

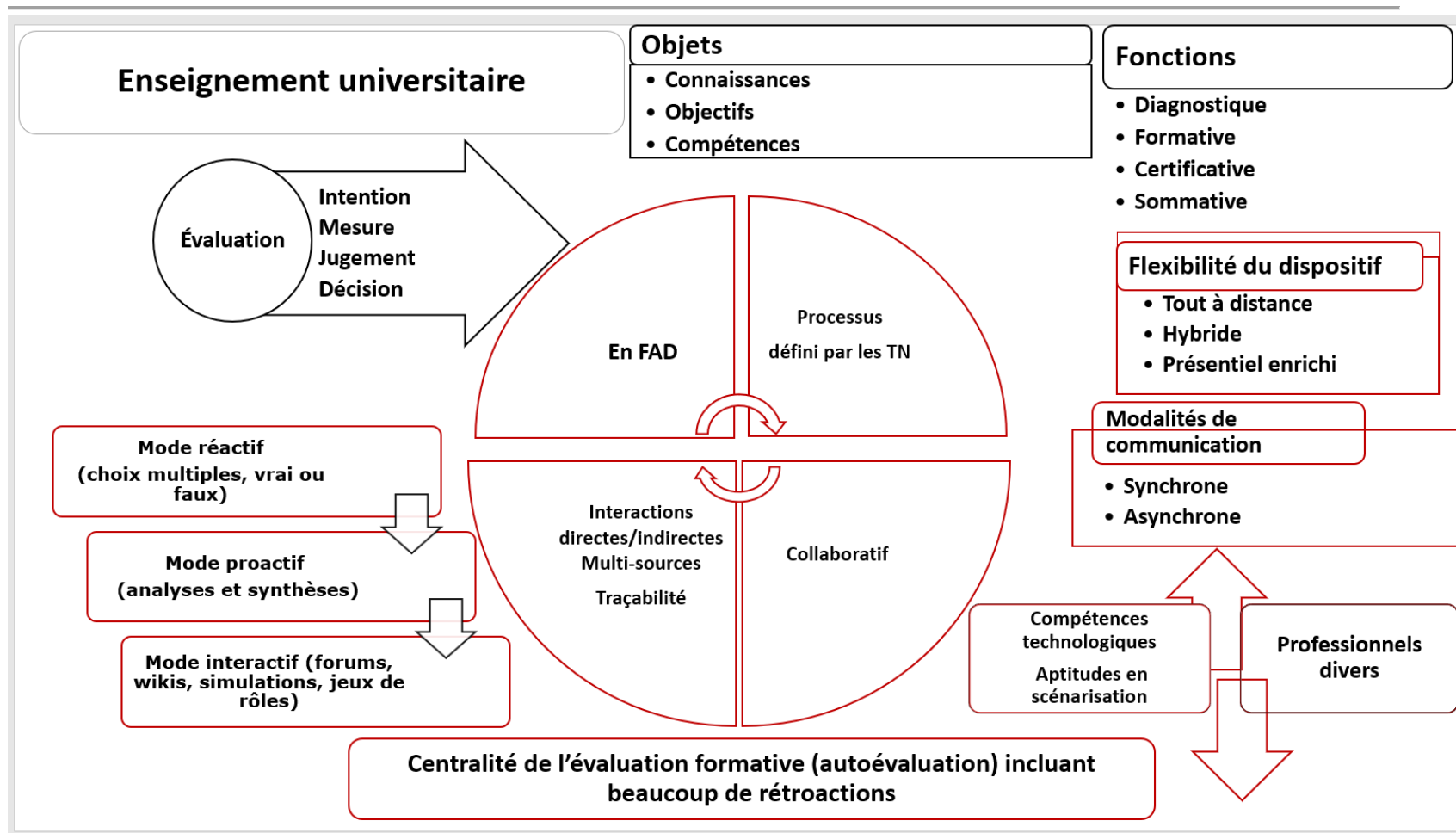


Figure 9. Le processus de changements entraînés par les TN dans les pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD

Outre la prise en compte des composantes classiques de la pratique d'évaluation comportant la démarche (intention, mesure, interprétation et décision), les fonctions, les objets et les rôles, une pratique d'évaluation en FAD est basée sur les TN. Dans leurs pratiques, les professeures ou professeurs doivent tenir compte de la flexibilité du dispositif de formation, des modalités de communication synchrone et asynchrone, de l'éclatement de leurs rôles, de la dissolution de leurs responsabilités, du besoin d'un développement des compétences spécifiques, et ils doivent accorder une importance majeure à la notion d'interaction. Selon Anderson (2008):

Interaction – or its derivative term interactivity – serves a variety of functions in the educational transaction. Sims (1999) lists these functions as allowing for learner control, facilitating program adaptation based on learner input, allowing various forms of participation and communication, and aiding meaningful learning. In addition, interactivity is fundamental to creating the learning communities espoused by Lipman (1991), Wenger (2002), and other influential educational theorists who focus on the critical role of community in learning. (p. 55)¹⁵

¹⁵ Traduction libre « L'interaction remplit une variété de fonctions en éducation. Sims (1999) pense qu'elle contribue à l'évaluation de l'apprenant, à l'adaptation de la formation au besoin de l'apprenant. Elle génère un apprentissage significatif à travers une diversité dans les modalités de participation et de communication. En outre, l'interactivité est fondamentale pour créer les communautés d'apprentissage comme l'ont suggéré Lipman (1991), Wenger (2002) et d'autres théoriciens influents en éducation dont les travaux ont porté sur le rôle critique de la communauté dans l'apprentissage. »

Avant de mettre en œuvre des pratiques d'évaluation des apprentissages, Leroux (2010) pense que les enseignantes et les enseignants doivent se poser plusieurs questions : le quoi, le pourquoi, le qui et le comment de l'évaluation. Ce questionnement a été résumé autrement dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD : les objets, les fonctions et les types d'évaluation (Nizet et al., 2016). Au niveau universitaire, les objets d'évaluation sont délimités par les objectifs de formation, dans le respect d'une liberté académique (Romainville, Goasdoué et Vantourout, 2013). Cependant, dans la plupart des cas, les professeures ou professeurs choisissent d'évaluer les connaissances ou les compétences en FEP et en FAD (Aubin, 2015; Nizet et al., 2016). En ce qui a trait aux fonctions et aux types d'évaluation, plusieurs classifications peuvent être proposées (Audet, 2011; Liang et Creasy, 2004). Au tableau 12, nous rapportons la classification de Liang et Creasy (2004) que Nizet et al. (2016) ont formulée par rapport aux types d'évaluation.

Tableau 12. Définitions opérationnelles des types d'évaluation selon la classification de Liang et Creasy (2004) adaptée par Nizet et al. (2016)

Types d'évaluation	Définition
Examen et tests	Toute situation d'évaluation visant la restitution d'éléments d'apprentissage ou leur reproduction dans des conditions restreintes de temps et d'espace et en présentant un regroupement d'items à réponses fermées ou élaborées.
Travaux écrits	Toute situation d'évaluation visant une tâche complexe (évaluation authentique individuelle ou en équipe relative aux apprentissages effectués, en tout ou en partie, dans les conditions de temps et d'espace gérés par l'apprenant, excepté au moment du dépôt.
Démonstrations de compétence	Toute situation d'évaluation visant une production complexe représentative d'attentes professionnelles terminales ou préterminales, permettant de recueillir des traces de performances en contexte réel ou simulé.
Collaboration	Toute situation d'évaluation mettant en relation dans un espace virtuel les étudiants entre eux ou l'étudiant et le formateur dans des conditions d'interaction et interdépendance mutuelle et visant une démarche de production ou démarche d'appréciation.
Participation	Toute situation d'évaluation conviant l'étudiant à s'impliquer dans une communication sans qu'il y ait obligation d'interaction, le but étant de rendre publique une production globale ou écrite témoignant de ses apprentissages.

Source : Nizet et al. (2016, p. 9)

Nous observons également en toile de fond les trois grandes fonctions d'évaluation : diagnostique, formative et sommative ou certificative (Anderson, 2008). En FAD, les TN donnent lieu à une kyrielle de méthodes et d'outils qu'il serait difficile de recenser (Sidir, 2009). Mais en FAD, la combinaison des méthodes tient compte de la logique de l'interactivité en fonction du rapport que les étudiantes et les étudiants ont avec le dispositif d'évaluation (Lebrun, 2007). La prise en compte de l'interactivité permet de cibler la logique implicite à laquelle des professeurs

et des professeurs doivent se référer dans leurs pratiques d'évaluation en FAD. Selon Lebrun (2007), il existe trois types d'interactivités : réactive, proactive et relationnelle.

Dans l'interactivité « réactive », l'ordinateur attend de l'apprenant une réponse précise à un stimulus qu'il lui propose (logiciel de type exerciceur [drill and practice], tutoriel.); dans l'interactivité « proactive », l'apprenant entreprend une construction personnelle face à un contexte que l'ordinateur lui propose (logiciel de type simulation, modélisation...); dans un concept d'interactivité relationnelle [...] l'ordinateur convie l'apprenant dans le cadre de travaux coopératifs (p. 77).

Dans une perspective centrée sur les outils disponibles, Audran (2011) apporte des éclairages sur les changements requis de la part des professeures ou professeurs dans leurs pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD. Les outils analysés sont classés en deux catégories : les outils pour l'apprenant et les outils de pilotage pour les personnels d'encadrement. Dans le tableau 13, nous avons regroupé la plupart de ces outils ainsi que les méthodes d'évaluation des apprentissages auxquelles les professeures ou professeurs peuvent aboutir en s'y référant.

Tableau 13. Les outils et les méthodes d'évaluation en ligne selon Audran (2011)

Outils pour l'apprenant	
Méthodes	Outils
<ul style="list-style-type: none"> ○ Exercices à feedback intégrés (exercice d'application, test, exercice à réponses univoques) ○ Les tests d'autoévaluation (questions à choix multiples, vrais ou faux) ○ Les tests adaptatifs ○ Portfolios et outils d'évaluation réflexive ou conjointe 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Macromedia Flash, technologie Ajax, Logiciel tuteur intelligent ○ Plateforme Dokeos ○ Système informatique ○ e-portfolios, web
Outils de pilotage pour les personnels d'encadrement	
<ul style="list-style-type: none"> ○ Traçage, tracking (relevé de connexion, des authentifications, des dates et durée d'usage) ou monitoring ○ Les enquêtes en ligne 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Internet, téléphone intelligent, plateforme, ○ Distribution de message de lecture dans un forum ○ Questionnaire en ligne

L'auteur estime que :

En partant des outils existants et en nous dirigeant vers ceux spécifiques aux situations d'évaluation en ligne, les situations d'évaluation sont souvent à réinventer en sortant des représentations majoritairement issues de la prédominance du test, de la mesure et du contrôle. Cette réinvention passe par une meilleure intégration de l'évaluation aux scénarios d'apprentissage et par la conception d'outils favorisant l'exploitation des situations de travail en groupe à des fins évaluatives. (p. 385)

Dans cette section nous avons montré que les professeures et les professeurs ont des changements importants à apporter dans leurs pratiques d'évaluation en FAD. Ces changements ont été attribués aux transformations générées par les TN dans le processus de l'évaluation en FAD. Dans la section suivante, nous présentons le problème et les questions spécifiques de notre projet de recherche.

4. LE PROBLÈME ET LES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Nous avons montré que les professeures ou professeurs sont confrontés à des changements auxquels ils doivent s'adapter (Albero, 2014; Basque, 2004; De Ketele, 2002). Généralement, le changement constitue une modification objective de notre environnement (Bridges, 2006; Bridges et al., 1995). Cette modification commence par l'avènement de la nouveauté donnant lieu à de nouvelles situations de vie. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous retenons que le changement constitue un processus de transformation dû au passage d'une situation initiale vers une situation nouvelle. La transformation que nous étudions est reliée au passage des professeures ou professeurs du cadre de l'évaluation des apprentissages de la FEP vers le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD.

Les résultats de la recension systématique des écrits permettent de relever d'une part des recherches empiriques qui portent sur l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements pédagogiques et technologiques (Lameul, 2016; Levander et Repo-Kaarento, 2004; Lison et Bédard, 2016; Ntebutse, 2009; Papi, 2016; Peltier, 2016; Raucent et Vander Borght, 2006) et, d'autre part, des recherches qui traitent de l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages (Bennett et al., 2017;

Daly et al., 2010; Dietrich, 2011; Jorgensen et al., 2017; McGlumphy, 2008; Trenholm, 2013; Trenholm et al., 2015). Cependant, peu de résultats de recherches empiriques permettent d'étayer l'expérience et le vécu des professeurs et professeurs par rapport aux changements introduits par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. De plus, les limites des connaissances sur l'expérience des professeurs ou professeurs par rapport aux changements entraînés par les TN en FAD sont d'autant plus importantes que l'évaluation des apprentissages en FAD est reconnue comme une activité sensible et délicate (Karsenti, 2013; Loisier, 2013).

Dans le cadre de l'évaluation des apprentissages des étudiantes et étudiants en FAD (Dietrich, 2011), comme dans toute situation existentielle difficile, l'identification rigoureuse des possibilités d'adaptation aux changements est essentielle, car c'est un moyen essentiel à la survie (Bates, 2005; Morin, 2005). En ce sens, il est nécessaire de comprendre comment les professeurs ou professeurs ont vécu le passage de l'évaluation des apprentissages en FEP vers l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD. La compréhension de l'expérience des professeurs et des professeurs ayant été confrontés aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD est importante, car cette expérience constituerait une source d'inspiration pour des professeurs ou professeurs peu expérimentés. De plus, dans un contexte de changements accélérés, les professeurs ou professeurs ont besoin des dispositifs d'accompagnement qui tiennent compte de leur vécu.

Dans le cadre de référence exposé, nous avons relevé que, selon la théorie de la complexité de Morin (2005), l'adaptation constitue un processus qui repose lui-même sur la création permanente. À ce sujet, Étienne et al. (2004) font référence à l'intériorisation et à l'intégration de

modèles, de valeurs et de symboles du milieu à la structure de sa personnalité pour communiquer et évoluer avec facilité. Cependant, ils reconnaissent que, dans le but de susciter une modification de soi et du contexte, l'adaptation aux changements peut s'appuyer sur des éléments d'innovation.

Au niveau professionnel, l'adaptation passe par un processus de transition. Il s'agit du processus intérieur traversé émotionnellement pour digérer un changement (Bridges, 2006). Dans le cadre spécifique des professionnels de l'éducation, Savoie-Zajc (1993) considère que s'adapter consiste à effectuer le passage d'une situation initiale vers une autre situation. Cela va dans le même sens que dans la logique du modèle du champ des forces de Colerette et Delisle (2002) : les résistances sont principalement attribuées aux forces restrictives dont le rôle est de bloquer le processus de transformation nécessaire à l'adaptation. Les divers modèles explicatifs que nous avons examinés peuvent aider à comprendre que, les professeures ou professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation des apprentissages de la FEP vers le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD vivent une expérience spécifique. Le questionnement à ce sujet donne lieu à deux questions spécifiques :

- Quelle est l'expérience de professeures ou professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation des apprentissages de la FEP vers le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD?
- Quelles significations ces professeures ou professeurs donnent-ils à l'évaluation des apprentissages en FAD et à leurs pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD?

Étant donné que l'expérience et les significations octroyées aux actions constituent des phénomènes internes, uniques et personnels, cela nous amène à présent à examiner l'approche qui

serait appropriée pour accéder à ceux-ci. Le chapitre suivant comporte le cadre méthodologique que nous proposons dans cette recherche doctorale.

TROISIÈME CHAPITRE. LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

La clarification des choix méthodologiques est une étape importante d'un processus de recherche (Van Campenhoudt, Marquet et Quivy, 2017). Dans ce troisième chapitre, nous présentons le cadre méthodologique retenu pour répondre aux deux questions spécifiques de notre recherche. Des précisions seront apportées sur les orientations de la recherche proposée, le choix de l'approche compréhensive de type phénoménologique, les participantes et les participants à la recherche, les considérations éthiques, le cadre de la collecte et le cadre d'analyse de données.

1. LES ORIENTATIONS DE LA RECHERCHE PROPOSÉE

Creswell et Creswell (2018) ont exposé le processus méthodologique de la recherche selon trois grandes approches¹⁶ dans le domaine des sciences humaines et sociales : l'approche positiviste, l'approche compréhensive et l'approche mixte. Chacune de ces approches comporte des orientations, des structurations ou des designs¹⁷ de la recherche (Lenoir et al, 2012). Creswell et Creswell (2018) recommandent la prise en compte de trois balises dans le choix d'une approche particulière: « the research problem, the personal experiences of the researcher, and the audience(s)

¹⁶ L'approche est une démarche intellectuelle qui n'implique ni étapes, ni cheminement systématique, ni rigueur particulière. C'est à peu près un état d'esprit, une sorte de disposition générale qui situe l'arrière fond ou métathéorique du chercheur ou de la recherche (Aktouf, 1992).

¹⁷ Selon Lenoir et al. (2012) « l'expression *research design* renvoie à l'idée de la structuration de la recherche, à l'idée d'une planification, de l'élaboration d'un fil directeur guidant le processus de la recherche » (p. 146).

for whom the report will be written»¹⁸ (p. 11). Nous avons fait le choix de l'approche compréhensive de type phénoménologique, au regard de notre problème de recherche qui porte sur la compréhension de l'expérience des professeures et des professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation des apprentissages de la FEP au cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD.

1.1 Le choix d'une approche compréhensive de type phénoménologique

Le choix d'une approche compréhensive de type phénoménologique s'impose, car cette recherche vise à cerner le vécu des professeures ou professeurs sachant qu'il doivent s'adapter aux changements entraînés par les TN en évaluation des apprentissages sans nécessairement y avoir été préparés (Downes, 2005; Siemens, 2005). L'exploration de leur vécu dans ce cadre est importante, car ces changements ont des conséquences profondes sur le sens qu'ils donnent à l'évaluation des apprentissages en FAD (Hallas, 2008; Lévy, 2003). En 2015, le CSE a reconnu la nécessité d'un accompagnement du corps enseignant tant pour l'enseignement que pour l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD. Or, la mise en œuvre des mesures d'accompagnement devrait tenir compte d'une compréhension profonde du vécu et de l'expérience réelle des personnes qui travaillent en FAD. D'où notre intérêt pour l'expérience et le vécu des professeures et des professeurs dans ce cadre.

¹⁸ Traduction libre : « le problème de la recherche, l'expérience personnelle du chercheur et le type de public auquel s'adresse le rapport de recherche. »

Pour accéder au vécu des professeures et professeurs, nous avons choisi l'approche compréhensive, car notre visée est de comprendre. Selon Fortin et Gagnon (2016), l'approche compréhensive est une démarche à travers laquelle la chercheuse ou le chercheur accorde une place importante à la découverte, à la compréhension et aux personnes impliquées. Deslauriers et Kérisit (1997) soulignent qu'une approche compréhensive ouvre la voie à la connaissance intériorisée de l'expérience des personnes. Les auteurs ajoutent que cette expérience comporte souvent des dilemmes et des enjeux auxquels les personnes sont confrontées dans leur rapport aux situations existentielles. L'approche compréhensive concorde en effet avec notre préoccupation : accéder à l'expérience des professeures ou professeurs qui sont passés de l'évaluation des apprentissages de la FEP vers l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD. Paillé et Mucchielli (2016) montrent que cette approche est appropriée, car, dans ce cadre, on considère qu'une chercheuse ou un chercheur peut

pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme (principe de l'intercompréhension humaine). L'approche compréhensive comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs. Cet effort conduit, par synthèses progressives, à formuler une synthèse finale, plausible socialement, qui donne une interprétation « en compréhension » de l'ensemble étudié (p. 40).

Des clarifications supplémentaires sont nécessaires pour bien comprendre les diverses orientations de l'approche compréhensive (Mertens, 2014). Dans notre cas particulier où nous voulons comprendre le vécu et l'expérience des professeures et professeurs, l'orientation

phénoménologique s'impose. Creswell et Creswell (2018) reconnaissent d'ailleurs la pertinence de l'orientation phénoménologique pour comprendre l'expérience des personnes en soulignant que la recherche phénoménologique constitue un cadre de la recherche issu de la philosophie et de la psychologie. Elle permet au chercheur de décrire l'expérience vécue par rapport à un phénomène tel que les participantes et participants à la recherche le décrivent. Cette description met en relief l'essence des expériences des individus qui ont tous vécu le même phénomène.

L'orientation phénoménologique proposée est reliée à la complexité et à la sensibilité de l'évaluation des apprentissages qui constitue l'une des plus importantes responsabilités professionnelles pour les professeures ou professeurs (Scallan, 2004; Tardif, 2006). De plus, selon Perrenoud (1993), l'évaluation constitue la composante la plus sensible et la moins confortable de la pratique enseignante, celle où l'injustice menace, affleure, ou éclate, celle où l'échec de l'institution peut se manifester avec l'échec de certains étudiants (Desautels, Gohier et Jutras, 2015). Pour ce qui concerne plus particulièrement la FAD, l'orientation de la phénoménologie est appropriée pour comprendre l'expérience des professeures ou professeurs en évaluation, car certains assument leurs responsabilités sans y avoir été préparés, d'autres en solitaire alors même que les TN s'imposent à tous et entraînent des changements profonds dans les pratiques d'évaluation des apprentissages (Anderson, 2008; Dietrich, 2011; Duplâa et Talaat, 2012; Lebrun, 2015; Lévy, 2003).

Pour accéder au vécu de la personne dans toute sa complexité, en phénoménologie, il est recommandé de se laisser interpeller par l'expérience telle que vécue et exprimée par la personne

elle-même, et non selon la perspective externe ou un point de vue à la troisième personne (Paillé et Mucchielli, 2016). Nous devons maintenant clarifier notre posture épistémologique.

1.2 La clarification de notre posture épistémologique

Toute démarche de recherche repose sur la posture épistémologique de la chercheuse ou du chercheur (Bachelard, 2000; Popper, 2009). Cette posture doit être clarifiée d'autant plus qu'elle révèle « comment se construisent les connaissances que nous bâtissons et les savoirs que nous apprenons » (Fourez, 2004, p. 5). Bien qu'en sciences humaines et sociales, la chercheuse ou le chercheur puisse se situer parmi plusieurs postures épistémologiques, dans le cadre spécifique de cette recherche, nous avons adopté une posture constructiviste. La posture constructiviste met en avant l'activité intellectuelle de la personne pour se construire une représentation de la réalité qui l'entoure (Piaget, 2011). Cette posture cadre bien avec notre problème de recherche, la compréhension de l'expérience des professeures et professeurs, et correspond le mieux à l'orientation phénoménologique que nous donnons à notre recherche.

Dans le cadre de l'orientation phénoménologique de la recherche, le constructivisme se révèle dans l'épochè, c'est-à-dire la « mise entre parenthèses du monde ». Cette disposition décrite en philosophie est reprise dans plusieurs disciplines (par exemple la psychiatrie et la psychologie) comme une exigence de suspension du jugement de la chercheuse ou du chercheur. L'épochè constitue le refus de toute prise de position sur la vérité ou la fausseté des préconceptions ou croyances des personnes (Wimpenny et Gass, 2000). En ce sens, nous n'interpréterons pas l'expérience sur la base de nos propres repères et normes, mais nous laisserons l'expérience des personnes se dévoiler et venir à nous. Cette mise entre parenthèses constitue une exigence de base

de l'orientation phénoménologique qui, seule, permet le dévoilement de la forme véritable du phénomène (Paillé et Mucchielli, 2016). Comme chercheur, nous avons été soumis à l'exigence d'ouverture au phénomène, et par là même à l'expérience de l'autre (Deschamps, 1993). En ce sens, nous nous sommes interdits toute validation de valeurs, de sens ou de non-sens. L'épochè a été le moyen par lequel nous avons transformé notre regard en regard spectateur (Husserl et Granel, 1989). En ce sens, l'écoute, une approche caractérisée par le récit de l'autre a particulièrement été privilégiée.

Cependant, la logique phénoménologique que nous avons mobilisée a également donné lieu à une lecture rationaliste et constructiviste de la réalité. Au-delà de l'écoute de l'autre, elle nous a entraînés vers une réflexion qui dépasse la simple narration de l'expérience du sujet en incluant les fondements mêmes de cette expérience (Giorgi, 1975). Deschamps (1993) souligne à ce sujet que le chercheur et le participant entrent en collaboration dans la recherche phénoménologique ou dans l'approche du phénomène. Le chercheur n'observe pas objectivement, mais il accompagne l'autre. La recherche devient une relation trans-personnelle et intersubjective (Popper, 2009). Cette relation se développe d'ailleurs par le dialogue (Giorgi, 1975) avec les participantes et les participants à la recherche. Ces précisions ayant été faites, il importe à présent de dresser le portrait des participantes et participants et de préciser les modalités de leur recrutement.

2. DES PARTICIPANTES ET DES PARTICIPANTS À LA RECHERCHE

Cette section porte sur les modalités de recrutement des participantes et des participants à notre recherche et du choix du terrain de la recherche. Le choix du terrain de la recherche est

essentiel, car il permet de délimiter le cadre empirique du phénomène que nous voulons comprendre.

2.1 Le recrutement des participantes et participants à la recherche

Pour choisir les personnes participantes à la recherche, un critère général a été appliqué : seuls les professeures ou professeurs qui ont vécu l'expérience de passage du cadre de l'évaluation des apprentissages de la FEP vers le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD ont été retenus. Ce critère a été appliqué puisqu'en phénoménologie, le chercheur doit s'assurer que les participantes et les participants ont vécu le même phénomène (Paillé et Muchielli, 2016). De plus et comme le souligne le tableau 14, l'ordre d'acquisition de l'expérience et des axes (domaines) précis ont été pris en compte pour favoriser le recrutement des professeures ou professeurs au profil voulu. Étant donné que les changements entraînés par les TN en évaluation des apprentissages en FAD concernent les domaines de formations divers (Nizet et al., 2016; Trenholm, 2013; Trenholm et al., 2015), notre population comporte des professeures ou professeurs au profil disciplinaire varié et intervenants dans divers programmes.

Tableau 14. Les caractéristiques recherchées des participantes et participants

Sur l'expérience des professeurs	
Axe (1) Expérience en enseignement en FEP et en FAD	<p>Cumuler de l'expérience à titre de professeur d'université en FEP et en FAD</p> <p>L'expérience en enseignement obtenu à titre de professeur d'université en FEP sera première à celle acquise en FAD</p> <p>L'expérience en enseignement obtenue à titre de professeur d'université en FAD sera secondaire à celle acquise en FEP</p>
Axe (2) Expérience en évaluation des apprentissages en FEP et avec les TN en FAD	<p>Détenir de l'expérience dans l'évaluation des apprentissages en FEP à titre de professeur d'université</p> <p>L'expérience obtenue dans l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD à titre de professeur sera secondaire à celle cumulée en FEP dans le même domaine</p>

Le recrutement des participantes et des participants a été effectué sur la base d'un échantillon de convenance comme cela est généralement le cas dans la recherche compréhensive ou qualitative (Kothari, 2004). Cependant, la méthode de recrutement en réseau (boule de neige)¹⁹ a été privilégiée pour mieux cibler les participantes et les participants qui correspondaient aux critères précédemment énoncés (Fortin et Gagnon, 2016). Pour accéder aux professeures et professeurs, les responsables des programmes ont été jugés qualifiés pour nous donner les noms des professeures ou professeurs qui ont les caractéristiques recherchées. En ce sens et comme le

¹⁹ « Elle consiste à demander aux participants de proposer d'autres personnes susceptibles de répondre aux critères de choix. Cette technique est utile pour constituer un échantillon de personnes ayant des caractéristiques très précises » (Fortin, 2010, p. 466).

montre la figure 10, nous nous sommes servis du site Internet d'une université francophone québécoise²⁰ pour identifier les responsables des programmes.

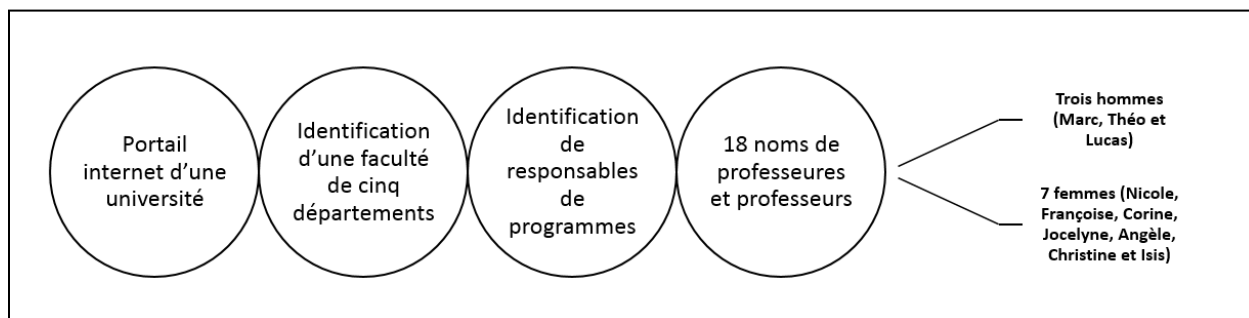


Figure 10. Processus de recrutement des participantes et des participants

De cette façon, nous avons pu communiquer par courriel (voir annexe A) avec 10 responsables de programmes d'une faculté d'éducation comportant plusieurs départements (adaptation scolaire, enseignements préscolaires, pédagogie, gestion de l'éducation et de la formation et psychoéducation) et dont les professeures ou professeurs sont issus de domaines disciplinaires différents. Le travail que nous avons requis aux responsables de programmes a consisté à remplir et à nous retourner le formulaire d'identification des professeures ou professeurs (voir annexe B). Ce formulaire dit de présélection comportait les éléments suivants : noms, cours, programmes et adresses courriels.

La compilation des formulaires retournés nous a permis d'identifier 18 professeures et professeurs auxquels des lettres d'information et de sollicitation ont été adressées (voir annexe C).

²⁰ Le choix d'une université francophone québécoise est explicité plus loin.

10/18 ont répondu favorablement à notre demande. 4/18 ont indiqué ne pas être disponibles et 4/18 autres n'ont pas donné suite à notre demande. Nous avons maintenu la taille de notre population à 10 professeures ou professeurs suivant le principe de la saturation des données généralement appliqué dans le cadre de la recherche qualitative. De plus, nous avons estimé que ce nombre constituait un compromis raisonnable au regard des usages les plus récurrents dans le cadre de la recherche qualitative de type phénoménologique (Fortin et Gagnon, 2016). Dans la section suivante, nous apportons des clarifications sur le terrain de recherche retenu.

2.1.1 Le choix du terrain de la recherche

Au regard des écrits, les professeures ou professeurs qui répondent aux critères de notre recherche appartiennent aux universités hybrides ou en cours d'hybridation des pays membres de l'OCDE. Ce terrain comporte des universités hybrides nord-américaines en particulier (Allen et Seaman, 2013). Rappelons que selon Charlier et al. (2009) dont les travaux ont porté sur les transformations des universités de l'OCDE incluant des universités nord-américaines, un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride suppose l'utilisation d'un environnement technopédagogique et repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. Cependant, compte tenu des difficultés opérationnelles liées à une recherche de type phénoménologique dans un cadre aussi important, soit celui de toutes les universités hybrides des pays membres de l'OCDE, notre recherche a porté sur un cadre plus réduit, soit celui d'une université francophone du Québec. La plupart des universités au Québec sont en effet soumises à un processus d'hybridation constatée en Amérique du Nord et dans la plupart des universités des

pays membres de l'OCDE (CSE, 2015). Ce cadre nous a semblé approprié, car des professeures ou professeurs qui font le passage de la FEP à la FAD ne sont pas nécessairement accompagnés. De plus, des travaux ont d'ores et déjà relevé les défis des professeures ou professeurs dans les pratiques évaluatives à distance dans ce contexte (Nizet et al., 2016).

2.1.2 Les considérations éthiques

Plusieurs considérations éthiques sont à prendre en compte dans la recherche conduite auprès des humains (Fortin et Gagnon, 2016). À ce titre, chaque participante ou participant qui correspondait aux critères retenus a reçu une lettre d'information et un formulaire de consentement (voir annexe c) au moins deux semaines avant la rencontre de collecte de données. Ce formulaire comportait le titre de la recherche, les noms du chercheur et des membres de l'équipe de direction de la thèse, une brève description du projet et de son but, la durée de la participation, le matériel requis, les modalités de collecte et d'enregistrement des données, les règles de confidentialité, puis les coordonnées du chercheur et du président du comité d'éthique de la recherche en sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

Comme notre étude porte sur l'expérience des professeures ou professeurs et que les résultats seront diffusés dans une thèse, présentés dans des congrès et publiés dans des articles et rapports de recherche, le respect de la confidentialité et de la préservation de l'anonymat des participantes et des participants a été requis. Les noms des professeures et professeurs ont été remplacés par des pseudonymes et toutes les informations pouvant mener à l'identification des sujets, à l'université d'attache, au cours ou au programme ont été supprimées lors de la transcription des données. Les enregistrements et les documents ont été gardés en sécurité dans un

lieu à accès limité et les fichiers électroniques ont été protégés par un code de sécurité et seront par ailleurs détruits au terme de leur exploitation.

Les risques encourus par les participants dans cette recherche ont été minimes, pour ne pas dire inexistantes. En ce sens, nous avons requis une attestation de conformité aux principes éthiques (voir annexe d) énoncés dans la Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (Université de Sherbrooke, 2003). Dans la section suivante, le cadre de la collecte des données est présenté.

3. LE CADRE DE LA COLLECTE DES DONNÉES

L'approche compréhensive que nous avons choisie donne lieu à une panoplie de stratégies, de techniques et d'instruments de collectes de données (Anadón, 2006). Cependant, dans le cadre de l'orientation phénoménologique, la stratégie de l'écoute est privilégiée (Mertens, 2014; Paillé et Mucchielli, 2016). En ce sens, nous avons révélé la signification des propos en considérant que les données à recueillir seront biographiques ou personnelles (Giorgi, 1975). Dans notre stratégie d'écoute, les données ont été récoltées à partir d'entretiens avec des participantes et des participants. Ces entretiens ont été encadrés par l'épochè (Ribau, Lasry, Bouchard, Moutel, Hervé et Marc-Vergnes, 2005). Comme le recommandent Wimpenny et Gass (2000), nos entretiens phénoménologiques ont été basés sur un guide d'entrevue individuelle (voir annexe e). Étant donné qu'il existe plusieurs techniques pour faire des entrevues (Miles et Huberman, 2003), notre cadre de collecte de donnée a porté spécifiquement sur l'entrevue semi-dirigée. Son explicitation fait l'objet de la prochaine section.

3.1 L'entrevue semi-dirigée

Pour accéder à l'expérience des personnes, Savoie-Zajc (2009) préconise l'utilisation de l'entrevue semi-dirigée. Cette auteure définit l'entrevue semi-dirigée comme :

Une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p. 340)

Selon Savoie-Zajc (2009), l'entrevue semi-dirigée permet à la chercheuse ou au chercheur de « rendre explicite l'univers de l'autre » (p. 343) en ce sens que l'interaction entre la chercheuse ou le chercheur et la participante ou le participant amène ce dernier à exprimer son vécu, ses pensées et ses intentions sur un phénomène donné. L'échange sur des thèmes précis permet aussi à la chercheuse ou au chercheur de comprendre davantage son objet de recherche. De plus, l'entrevue semi-dirigée permet aux interlocuteurs d'apprendre l'un de l'autre, d'organiser, de structurer leur pensée et ainsi en arriver à produire un savoir en situation, une co-construction grâce à l'interaction vécue. Enfin, l'entrevue semi-dirigée permet aux interlocuteurs de s'émanciper dans la mesure où certaines questions peuvent stimuler des prises de conscience et des transformations de la part des interlocuteurs en présence.

La mise en œuvre de l'entrevue semi-dirigée requiert la conception et l'utilisation d'un guide d'entrevue. La section suivante porte sur le guide d'entrevue.

3.2 Le guide d'entrevue

Comme le suggèrent Paillé et Muchielli (2016), nous nous sommes basés sur la problématique de recherche et le cadre conceptuel pour élaborer notre guide d'entrevue. Cela nous a permis de proposer les thèmes qui ont orienté nos entrevues. L'élaboration du guide a tenu également compte des questions spécifiques de notre recherche. Les thèmes d'entrevue ont porté sur l'expérience de professeures ou professeurs et sur le sens accordé au passage du cadre de l'évaluation des apprentissages de la FEP au cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD. Pour mieux recueillir les éléments sur l'expérience et sur le vécu des professeures ou professeurs émanant de cette transition, les concepts d'adaptation aux changements en général, et plus spécifiquement, ceux d'adaptation aux changements requis dans l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD ont été pris en compte. Voici, à titre d'exemple, le type de questions qui ont été posées en lien avec les thèmes indiqués : « La professeure ou le professeur peut-il nous raconter comment il voyait l'évaluation des apprentissages en FEP avant d'assumer des responsabilités dans l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD? », « La professeure ou le professeur peut-il nous raconter comment il a vécu son entrée dans le cadre de l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD? », « La professeure ou le professeur peut-il nous parler de son adaptation dans le cadre de l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD? », « Qu'est-ce qui a été requis à la professeure ou au professeur pour s'adapter aux changements apportés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD? », « La professeure ou la

professeure peut-il nous parler de sa conception de l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD? »

Notre guide d'entrevue a été mis à l'essai auprès d'un professeur au profil requis, en vue d'une validation. Les résultats de cette validation et les commentaires de l'équipe d'encadrement ont permis la révision des questions et la production du guide qui a été utilisé pour la première entrevue. Mais il a également été enrichi au fur et à mesure de la collecte des données. La conduite des entrevues a suivi trois grandes étapes : l'ouverture, l'entrevue proprement dite, et la clôture. Dans la première étape, il a été question de développer une attitude qui facilitait l'entrée en relation et l'instauration d'un lien de confiance entre l'intervieweur et l'interviewé. À cette étape, il a toujours été question de remercier le participant pour sa disponibilité; d'établir une relation de confiance en lui signifiant que l'information qui sera recueillie est importante; de lui indiquer la garantie de la confidentialité des informations devant être recueillies; de lui faire signer le formulaire de consentement; et de lui demander la permission d'être enregistré. En procédant de cette manière, cela nous a permis non seulement de briser la glace, mais surtout de poser les bases d'une vraie discussion.

Pendant le déroulement de l'entrevue, nous avons tenu à ce que l'intervieweur écoute plus qu'il ne parle. La prise de notes dans un journal de bord a été de rigueur même si un dispositif d'enregistrement était prévu. Des répliques ou relances entre les différentes questions ont été prévues. Ces relances ont permis d'amener la professeure ou le professeur à préciser son point de vue. Nous avons effectué des synthèses lors du passage d'un thème à un autre, pour indiquer à la

personne que nous portions une attention et un intérêt à son propos à chaque étape. La section suivante porte sur l'analyse phénoménologique effectuée.

4. LE CADRE DE L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données a consisté à dégager le sens émanant des données recueillies en rapport aux questions de recherche formulées (Deslauriers et Kérisit, 1997). Comme le montre la figure 11, notre analyse comportait quatre étapes : 1) la transcription des entrevues, 2) L'examen phénoménologique des données; 3) l'élaboration des récits phénoménologiques, 4) l'analyse transversale des récits.

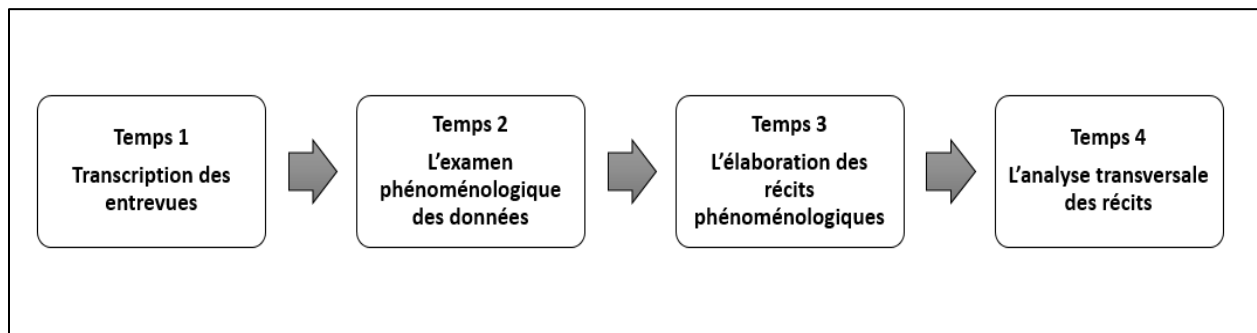


Figure 11. La démarche d'analyse des données

4.1 La transcription des entrevues

Après chaque entrevue, une transcription mot à mot de celle-ci a été effectuée dans un premier temps. Pour nous alléger le travail, nous avons procédé nous-mêmes à la transcription de six entrevues et avons sollicité de l'aide auprès d'une personne qui a été rémunérée pour la transcription de quatre entrevues. Nous lui avons préalablement expliqué les objectifs de la recherche. Ensuite, nous lui avons fait signer un formulaire d'engagement à la confidentialité des

données (voir annexe f). Pour donner suite au travail de transcription effectuée par cette personne, nous avons tenu à réécouter les enregistrements pour nous assurer que le travail avait été bien fait. En même temps, cela nous a permis de nous familiariser avec les données. De plus, nous avons lu et relu chacun des verbatims pour nous rapprocher du phénomène et en saisir le sens (Bachelor et Joshi, 1986; Dechamps, 1993). Deslauriers (1991) soutient à cet égard que « le meilleur outil d'analyse est encore la lecture, la relecture et la rerelecture des notes prises au cours des observations et des entrevues » (p. 81). La section suivante porte sur l'examen phénoménologique des données.

4.2 L'examen phénoménologique des données

Dans un deuxième temps, nous avons effectué l'analyse phénoménologique des données (Ntebutse et Croyere, 2016). Paillé et Muchielli (2016) ont défini l'analyse phénoménologique des données comme l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles on se met à « l'écoute initiale, complète et totale des témoignages pour ce qu'ils ont à nous apprendre sans que nous soyons tentés de les faire parler » (p. 86). Concrètement, et comme le recommandent les mêmes auteurs, notre examen phénoménologique des données comportait trois opérations : 1) la lecture et la relecture des entrevues et des notes prises dans un souci de retour aux événements et aux expériences en elles-mêmes ; 2) la production des annotations à la marge du verbatim en essayant d'être le plus proche possible de l'expérience de la personne ; 3) la reconstitution de l'expérience de la personne par l'élaboration structurée des énoncés phénoménologiques. Il convient de préciser que l'énoncé phénoménologique n'est pas un titre (thème) résumant ce qui se trouve dans un extrait (verbatim). Selon Paillé et Muchielli (2016), l'énoncé phénoménologique constitue une courte

synthèse du contenu permettant de cerner indépendamment de l'extrait originel (verbatim), l'expérience communiquée par la personne. C'est l'essence du témoignage livré. Les énoncés phénoménologiques de chaque entrevue ont été dégagés à travers les questions suivantes : qu'est-ce qui est rapporté, exprimé, raconté ici ? Quel est l'essentiel du propos tenu par le sujet dans l'extrait correspondant ? Quel est le vécu explicité à travers ces propos ? (Ntebutse, 2009). La section suivante comporte l'élaboration des récits phénoménologiques.

4.3 L'élaboration des récits phénoménologiques

Les récits ont été élaborés dans un troisième temps. Paillé et Mucchielli (2016) soulignent que l'écriture du récit doit faire usage du « vocabulaire des acteurs eux-mêmes, et elle doit suivre la ligne chronologique ou argumentative mise en place par eux » (p. 93). De ce fait, nous sommes demeurés proches du langage de chaque participant et, ainsi que le suggèrent ces auteurs, nous avons utilisé le « je » pour signifier que la personne s'exprime elle-même. La rédaction des récits a permis de décrire l'expérience vécue de chaque professeure ou professeur tout en respectant la trame de fond de son témoignage. La découverte de cette trame de fond a découlé de la délimitation des articulations de l'expérience contenue dans chaque entrevue.

Dans la recherche phénoménologique, la chercheuse ou le chercheur doit constamment se préoccuper de la validité de ses analyses. Deschamps (1993) suggère de faire valider les récits auprès des participantes et participants à la recherche. Pourtois et Desmet (1997) et Van der Maren (1995) vont dans le même sens en recommandant de soumettre les récits aux personnes pour qu'ils puissent confirmer ou corriger les erreurs possibles. À cet égard, l'approbation des interprétations par les personnes participantes donne une validité phénoménologique ou validité de signifiante

des interprétations (Pourtois et Desmet, 1997). Dans le cadre de notre recherche, nous avons soumis tous les récits phénoménologiques à notre directeur de recherche qui a procédé à leur correction avant leur transmission aux participantes et participants pour qu'ils puissent valider leur récit et apporter des corrections supplémentaires selon les directives que nous avons proposées (voir annexe g). Les commentaires que nous avons reçus de notre équipe de direction portaient sur des éléments de forme et sur la nécessité d'aller rechercher le vécu des personnes interrogées. Les participantes et les participants ont validé les récits en procédant à des ajustements. Certains ajustements concernaient des éléments d'anonymat, des reformulations, des précisions, des ajouts, etc. Toutefois, beaucoup ont souligné que le travail de restitution de leur vécu avait été effectué avec rigueur. Dans la section suivante, nous traitons de l'analyse transversale des récits.

4.4 L'analyse transversale des récits

Une fois l'élaboration des récits terminée, il a été question de porter un regard global sur l'ensemble des récits dans un quatrième temps. L'analyse transversale des récits est une mise en relation des récits afin d'identifier et de reconstituer leurs particularités et leurs ressemblances en ce qui a trait à l'expérience des personnes (Paillé et Muchielli, 2016). Dans un premier temps, nous avons procédé à la relecture et à l'analyse de la trame de fond (structuration) de chaque récit en essayant de déceler, de dégager et d'annoter à la marge de chaque récit des éléments de significations qui permettent de particulariser chaque expérience par rapport aux autres. En ce sens, et outre les questions spécifiques de recherche, nous avons été guidés par des interrogations ci-après : « qu'est-ce qui est spécifique à ce parcours ? », « Quels sont les atouts et les limitations propres à la personne dans son passage de la FEP vers la FAD en ce qui concerne l'évaluation? »,

« En ce qui a trait à son adaptation aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation en FAD, à quoi la personne accorde-t-elle le plus d'importance par rapport aux autres personnes? »,
« Au regard des particularités de son expérience d'adaptation aux changements qu'entraînent les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD, quelles pratiques évaluatives spécifiques la personne a-t-elle développée distinctement? »

Dans un second temps, nous avons rassemblé les particularités répertoriées et procédé à une réduction, soit à une synthèse de ces particularités pour dresser un portrait commun et global du phénomène tout en respectant le vécu des personnes. Par ailleurs, et comme le suggèrent Paillé et Muchielli (2016), la problématique de recherche, les questions spécifiques de recherches, la relecture des récits, des verbatims et des notes prises lors des entretiens ont été des sources d'inspiration dans la reconstitution de l'expérience globale des professeures ou professeurs. Comme le suggèrent les mêmes auteurs, nous avons utilisé un langage scientifique dans la présentation transversale des résultats pour rendre intelligible l'expérience commune qui est racontée. La description des constituants essentiels de l'expérience commune a permis de décrire le phénomène tel qu'il est (Bachelor et Joshi, 1986; Deschamps, 1993).

La présentation de notre cadre d'analyse permet de clôturer le troisième chapitre de recherche qui portait sur la méthodologie. Dans le chapitre suivant, nous procéderons à la présentation des résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre comporte deux types de résultats. Premièrement, les récits phénoménologiques émanant de l'analyse des entrevues effectuées avec les professeures et les professeurs sont présentés. Chaque récit comporte l'expérience de la professeure ou du professeur par rapport à son passage du cadre de l'évaluation des apprentissages de la FEP au cadre de l'évaluation impliquant les TN en FAD. Étant donné que les significations relèvent de l'interprétation, nous en parlerons dans la discussion des résultats. Dans chaque récit, on peut découvrir une trame de fond qui est soit chronologique, soit argumentative incluant comment chaque professeure ou professeur s'adapte aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Deuxièmement, nous proposons les résultats émanant de l'analyse transversale des récits. L'analyse traversable des récits comporte les particularités des récits et ce qu'ils ont en commun ou de général.

1. PRÉSENTATION DES RÉCITS PHÉNOMÉNOLOGIQUES

Notre objectif étant le respect de la perspective et du vécu de chaque professeure et professeur, la présentation des différents récits ne correspond à aucune logique particulière. D'une manière aléatoire, nous exposons successivement les récits de Marc, Nicole, Théo, Françoise, Lucas, Corine, Jocelyne, Angèle, Christine et Isis.

1.1 Le récit de Marc

J'ai entamé ma carrière comme professeur à l'université en 2001. Avant d'être professeur, j'ai eu quelques charges de cours. Je ne me souviens plus de la date précise à laquelle j'ai eu mes premières charges de cours à l'université, car il y a plusieurs années de cela maintenant. Au titre de chargé de cours et ensuite comme professeur, mes premiers cours à l'université ont été dispensés dans un format traditionnel; soit en FEP.

Dans le cadre de mes interventions en FEP, j'ai toujours eu à distinguer mon rôle d'enseignant de mon rôle d'évaluateur des apprentissages des étudiantes et étudiants. Pour moi en effet, enseigner est une chose et évaluer en est une autre! Dans le cadre de mon parcours en tant qu'enseignant en FEP, j'ai compris qu'il me fallait, par exemple, un dispositif et des moyens qui me permettraient de constater et d'identifier les failles liées à ma façon d'encadrer les étudiantes et les étudiants en classe. Cela, et selon moi, me permettait de m'ajuster en proposant au fil du temps, des procédés d'enseignement et d'apprentissages plus significatifs pour moi et pour les étudiantes et les étudiants. Mais, quand j'effectuais le passage vers l'évaluation des apprentissages des étudiantes et étudiants, je comprenais que des changements étaient requis dans mon rôle. Il me fallait par exemple, et cette fois, élaborer un dispositif qui me permettait de mesurer, de voir, ou de constater les apprentissages réalisés par rapport à des standards.

J'ai vécu cet état de choses comme un paradoxe dans le métier! Pour moi, fondamentalement, le paradoxe est d'une part, qu'en tant qu'enseignant, j'ai à faire émerger les zones d'incompétence des étudiantes et étudiants, créer un état de confiance dans lequel ils exploreront et partageront leur zone de vulnérabilité. D'un autre côté, en tant qu'évaluateur, je vais

les sanctionner à la baisse si je constate de telles zones au regard des compétences à développer dans le cours. Je dois dire que ce paradoxe se rapporte à l'évaluation sommative qui, en soi, peut être paradoxale à l'évaluation formative. De plus, comme enseignant, je me définis davantage comme un accompagnateur ou comme un animateur. Mon rôle revient dans ce contexte à proposer un cadre qui pouvait soutenir l'autonomie des étudiantes et étudiants dans leur processus d'apprentissage. C'est ce qui a fortement du sens pour moi, et j'éprouvais beaucoup de plaisir dans l'accompagnement des étudiantes et étudiants dans leurs apprentissages. Mais, pour moi, l'évaluation des apprentissages constitue une sorte de zone grise. Je dois le reconnaître; je n'aime pas beaucoup le rôle qui est le mien dans l'évaluation des apprentissages des étudiantes et étudiants. Premièrement, l'évaluation des apprentissages a un caractère contraignant puisque je me sens obligé d'attribuer une note finale à l'étudiante et à l'étudiant pour témoigner de ses apprentissages. Secondairement, l'acte même d'évaluer les apprentissages est parfois confrontant et angoissant puisqu'il requiert souvent de moi l'attribution d'une note qui n'est pas nécessairement bonne au regard des apprentissages réalisés.

Pourtant, je dois aussi reconnaître que l'évaluation des apprentissages a une grande importance tant pour la professeure et le professeur que pour l'étudiante et l'étudiant. Premièrement, l'évaluation permet de témoigner de la nature et du niveau d'acquisition des apprentissages effectués. De plus, le fait même de produire un travail requis dans une évaluation donnée peut contribuer à de nouveaux apprentissages. En ce sens, et en fonction du type d'évaluation proposée, on peut accompagner l'étudiante et l'étudiant dans le développement des compétences qui ne sont pas nécessairement notées à la fin du cours. Cela suscite une confusion chez moi, car je me demande souvent ce qu'on évalue et quelle est la place réelle de l'évaluation

dans l'apprentissage étant donné que l'évaluation doit pouvoir ouvrir à de nouveaux apprentissages qui ne sont pas nécessairement évalués. Pour illustrer mon propos, cela me ramène à mon propre parcours d'étudiant à l'université. Lors d'un devoir portant sur la créativité, j'ai appris quelque chose qui m'a accompagné et suivi durant toute ma carrière d'enseignant. Mais, l'apprentissage que j'ai réalisé à ce moment en faisant ce travail comme étudiant n'a jamais été évalué.

Je dirais pour cela que mes évaluations comportaient deux aspects en FEP. D'une part, je devais demander à l'étudiante et à l'étudiant de restituer ce qu'il avait retenu. D'autre part, je devais requérir un travail grâce auquel l'étudiante et l'étudiant devait continuer à apprendre après le cours. C'est également en ce sens que, pour moi, l'évaluation constitue une sorte de zone grise. L'évaluation est une source de confusion, de tension et de questionnements pour moi. De plus, je trouvais qu'on perdait peut-être beaucoup de temps dans certaines façons d'évaluer les apprentissages; soit quand l'étudiante ou l'étudiant devait forcément restituer ce qu'il avait retenu dans un cours. C'est peut-être ce qui est requis dans notre système d'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants à l'université.

Toutefois, je dois dire et préciser que je ne suis pas confortable dans le système actuel d'évaluation des apprentissages. Malheureusement, ce système d'évaluation a certainement eu raison de moi, car, je n'ai pas réussi à créer des situations d'évaluation dans laquelle les deux pôles pourraient être réellement complémentaires. L'évaluation sommative est d'autant plus ancrée dans les pratiques enseignantes que, sans la note, les cours ont certainement moins de sens pour les étudiantes et étudiants.

En ce qui a trait à la conception et à la planification de mes évaluations des apprentissages des étudiantes et étudiants en FEP, je me suis beaucoup ajusté avec le temps. Au départ, mes évaluations étaient planifiées au regard des objectifs du cours. Les critères retenus étaient plus reliés aux contenus; c'est-à-dire aux connaissances. Mes évaluations ressemblaient beaucoup plus à la façon dont j'avais été moi-même évalué en tant qu'étudiant.

Deux changements importants sont d'ailleurs à prendre en compte pour mieux comprendre les ajustements que j'ai dû opérer dans mes évaluations. Premièrement, la réforme du programme en gestion de l'éducation a induit le virage vers des situations professionnelles. Secondairement, la modification du rapport au savoir par l'intégration du numérique. Il est difficile de savoir ce qui a le plus contribué à la modification du cadre de l'évaluation des apprentissages puisque les changements étaient simultanés. La prise en compte des situations professionnelles m'a conduit à planifier mes évaluations en fonction des stades de développement des compétences. La prise en compte des stades de développement de la compétence requérait par exemple que, des critères retenus soient en accord avec des situations professionnelles ciblées dans le cours. En ce sens, les étudiantes et les étudiants devaient être confrontés à des situations problèmes qui s'appuyaient sur des problématiques réelles, soient celles issues du monde professionnel ou qui s'en inspirent.

En FEP, il me fallait dès cet instant proposer des évaluations adaptées aux exigences de la réforme. La planification des évaluations selon la logique d'une approche par compétence a constitué un défi important pour moi. Pour évaluer les étudiantes et les étudiants, je devais d'abord considérer l'évaluation comme le cadre dans lequel il est requis de l'étudiante et de l'étudiant qu'il

fasse un transfert de ses apprentissages. En ce sens, je devais avancer des situations d'évaluation devant lui permettre d'opérationnaliser ses apprentissages et, non plus simplement formuler des questions qui lui permettaient de dire ce qu'il avait retenu.

Les récits de parcours et les analyses des situations professionnelles étaient le type de travaux que je demandais. Je ne pouvais pas faire les Quiz ou des questions à choix multiples puisque, je visais des productions complexes conformément au nouveau cadre de référence. Dans ce contexte, le papier a été notre premier support. Je faisais d'abord mes commentaires sur papiers, puis nous avons par la suite commencé à travailler sur des ordinateurs. Au niveau de la prise de décision, je me servais d'une grille critériée et de mon jugement professionnel pour donner une note finale à l'étudiante et à l'étudiant.

Or, même si je dois donner une note, il reste que mes évaluations sont toujours plus formatives que sommatives, car, j'ai développé avec le temps, plus une vision de l'évaluation centrée sur l'apprentissage. Car pour moi, évaluer c'est effectuer la rétroaction. Cette rétroaction est aussi un moyen pour moi de m'ajuster quand les notes des étudiantes et étudiants ne sont pas bonnes. Par rapport au changement en lien avec les situations professionnelles, je dirais que, déjà en FEP, mon dispositif d'évaluation des apprentissages a connu plusieurs ajustements. Jusqu'à présent, je n'en suis pas encore satisfait. Je continue donc à m'ajuster, car, l'évaluation reste une source de questionnement.

Mon passage de la FEP vers la formation à distance FAD est survenu en 2009. Mon premier cours en FAD était un cours sur le pilotage. Ce cours était offert en formule mixte ou en mode hybride. De 2009 à 2019, date à laquelle j'ai pris ma retraite, j'ai cumulé 10 ans d'expérience en

FAD. Cela continue d'ailleurs, car, j'assume présentement une charge de cours en FAD. Le passage de la FEP vers la FAD est marqué par plusieurs changements importants. Des changements sont survenus au niveau de la conception du métier de l'enseignante et de l'enseignant et au niveau des mécanismes d'apprentissage des étudiantes et des étudiants. Cependant, je ne saurais dire si ces changements étaient essentiellement dus à la FAD, à l'intégration des technologies du numérique ou plus largement au virage vers une approche d'enseignement centrée sur des situations professionnelles. De mémoire, tous ces changements sont survenus au même moment.

En FAD spécifiquement, ce n'est pas l'évaluation des apprentissages en soi qui change : c'est l'outillage informatique. Par exemple, les travaux des étudiantes et étudiants sont déposés dans *Moodle*. Après une ou deux lectures, je leur fais mes commentaires en ayant téléchargé leurs travaux ou directement sur l'écran. Pour moi, cet outillage ne permet pas simplement de mieux organiser le travail. Il a suscité un autre cadre et une nouvelle démarche de l'évaluation des apprentissages. Au niveau de la conception et de la planification, l'outillage informatique m'a emmené à restructurer mon évaluation d'une autre manière. J'ai été amené en travaillant dans le cadre des TN, à revoir le type de travaux que je proposais. Je comprenais grâce à l'outillage que je devais aller chercher plus loin dans ce que je voulais proposer. Aujourd'hui par exemple, je demande aux étudiants de me faire des cartes cognitives. D'une part, les cartes cognitives permettent de témoigner des apprentissages complexes. C'est ce qui est requis depuis le passage vers des situations professionnelles. D'autre part, le travail requis par les cartes permettait à l'étudiante et à l'étudiant d'effectuer de nouveaux apprentissages. Je ne pouvais pas le faire sans l'apport du numérique.

De plus et globalement, cet outillage informatique apporte une rupture dans la façon d'enseigner, car, il a introduit une sorte d'enseignement inversé. Cela m'a aussi entraîné vers une nouvelle façon d'évaluer les apprentissages. Avant, il fallait enseigner d'abord et évaluer par la suite puisque, la professeure ou le professeur ne devait évaluer les étudiantes et les étudiants que sur ce qu'il avait fait en classe antérieurement. Dans le contexte de la FAD, je peux leur envoyer des questions pour les faire travailler en individuel ou en groupe avant et en dehors du contexte de la classe. Pour donner suite à cette étape, on peut discuter et débattre ultimement en classe ou en ligne des apprentissages effectués ou à réaliser. La classe inversée me permet de mieux jouer le rôle d'animateur et d'accompagnateur.

La découverte de la classe inversée a été une révélation tant pour moi et que pour plusieurs chargés de cours. Cette découverte a été décisive d'autant plus qu'elle est survenue après que nous ayons essayé différentes méthodes en FAD. Je dirais que la FAD en mode hybride m'a ouvert de nouvelles perspectives : amener l'étudiante et l'étudiant par l'évaluation à produire pour son apprentissage et non pour la professeure ou la professeur. Ce fut le cas grâce aux cartes cognitives qui sont à la fois source d'apprentissage et d'évaluation : c'est un paradoxe duquel on ne sort pas. Au niveau de la planification des évaluations en FAD, ce qui a fortement changé est donc relié au passage vers le numérique et vers les situations professionnelles. Les choses ont aussi changé au niveau de la gestion des rétroactions, car, leur nombre a augmenté et ils se font plus rapidement. En FAD, nous avons parfois droit à la rétroaction de la rétroaction. Il y a une valeur ajoutée au niveau des interactions entre les étudiantes et étudiants d'une part et entre les étudiants, et les professeurs ou professeurs d'autre part. Les étudiants sont au centre de leur évaluation. Même si le veto de la professeure et du professeur demeure, nous sommes en présence d'une nouvelle

dynamique, la coévaluation avec la possibilité des dispositifs d'autoévaluation. Une fois, une étudiante a exprimé son désaccord par rapport à ce qui avait été proposé.

Je vis cela comme une amélioration et une richesse. En général, tout va bien! Mais parfois, des problèmes techniques surgissent. Globalement, j'ai réagi de façon enthousiaste par rapport à ces changements. Mais, cela a aussi été accompagné de frustration tant au niveau de l'enseignement que de l'évaluation. La frustration est liée au caractère sensible et paradoxal de l'évaluation et peut-être aux problèmes techniques qui surviennent parfois dans le cadre de l'évaluation en FAD. Pour mon adaptation dans ce nouveau contexte, cela m'a requis de la curiosité et un sens de l'éveil pour assimiler et pour appréhender les nouvelles possibilités reliées au cadre de la FAD. De plus, pour savoir comment ça marche en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages dans *Moodle* en FAD, j'ai requis le soutien auprès des services technopédagogiques de mon université. Les conseillers pédagogiques et le soutien informatique sont très aidants. Je dirais qu'en FAD comme en FEP, l'évaluation est une source de questionnement pour moi. Mais à distance, il y a peut-être d'autres préoccupations. Certaines sont d'ordre éthique. Par exemple, identifier, répondre et contrer le plagiat étudiant est une préoccupation importante en FAD. Cela est d'autant plus important qu'avec l'anonymat du en ligne, on ne sait pas toujours qui peut faire l'évaluation à la place de l'étudiante et l'étudiante qui soumet le travail.

Mais malgré ces défis, je pourrais recommander de petites choses à celles et ceux qui font le passage de la FEP vers la FAD. D'abord, ils n'ont pas à se replier sur eux-mêmes. Ils doivent développer de la curiosité et le sens de l'ouverture puisque, la FAD comporte plusieurs opportunités tant pour l'enseignement que pour l'évaluation des apprentissages.

Je constate au niveau de mes recherches en FAD que, le numérique suscite peut-être un idéal avec l'idée de la modification du rapport au savoir. L'accessibilité du savoir transforme peut-être la relation pédagogique. Des changements sont donc requis dans l'enseignement et cela amène à questionner l'évaluation dans un contexte où la professeure et le professeur n'est plus le seul pourvoyeur du savoir. Pour l'instant, nous ne savons pas comment arrimer tout cela et comment aller vers cette direction. Par exemple, l'évaluation des apprentissages pourrait logiquement requérir que d'autres sources soient prises en compte dans un contexte où on parle d'intelligence collective. Pour moi, il y a un côté pratique à préserver dans tout ceci pour ne pas basculer dans le relativisme postmoderniste.

Je dirais donc pour terminer que mon passage vers la FAD n'a pas entraîné un changement de paradigme au niveau de l'évaluation des apprentissages. Je tiens naturellement compte du nouveau rapport au savoir introduit par le numérique et des opportunités qui découlent de l'outillage informatique. Mais, mon évaluation reste et demeure la même; soit un témoignage de l'apprentissage réel et non la recherche de la performance de l'étudiante ou de l'étudiant. En ce sens, mon défi a toujours été de savoir d'une part si les travaux proposés reflètent les situations professionnelles et d'autre part s'ils sont à la fois des témoignages et des sources de nouveaux apprentissages pour l'étudiante et l'étudiant. Quoique très répandue en milieu universitaire, j'éprouve un grand malaise avec l'évaluation sommative, car, je me définis d'abord comme un animateur et un accompagnateur de l'étudiante et l'étudiant dans ses apprentissages. En ce sens, je considère que l'évaluation doit être considérée comme une rétroaction.

1.2 Le récit de Nicole

Je suis professeure en formation en présentiel (FEP) et en formation à distance (FAD) depuis plus de cinq ans. Pour moi, le passage de FEP à la FAD comporte des changements au niveau de l'enseignement, car chaque contexte a des exigences spécifiques. En ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages en revanche, les choses restent pratiquement les mêmes. En FAD, ce n'est pas tant la démarche que l'outil de recueil d'informations qui change en évaluation des apprentissages. Ces outils, soit les TN contribuent par exemple à la multiplication des sources des preuves d'apprentissage. Les sources en question sont aussi bien audios, écrites que vidéos. Je me dis souvent que c'est un champ que je vais explorer plus tard et que je dois mettre en veilleuse pour l'instant! L'exploitation des opportunités offertes par les TN en évaluation requiert de l'expertise technologique, un arrimage (des savoirs divers) et du temps dans l'appropriation des TN. Même si l'évaluation des apprentissages constitue mon champ d'expertise, j'ai des apprentissages à réaliser. Or je n'ai pas nécessairement du temps pour apprendre et m'adapter rigoureusement à l'intégration des TN.

Je planifie mon évaluation des apprentissages en tenant compte de deux paramètres essentiels : les normes institutionnelles et les objectifs du cours. Selon les normes, je dois donner au moins deux évaluations sommatives dans un cours. De plus, le cours doit se dérouler en une session intensive.

Mes étudiantes et étudiants ont donc toujours droit à deux examens par session. Le premier examen est prévu à la mi - session et le second examen pour la fin de session. Le premier examen comporte deux objectifs majeurs. D'une part, la maîtrise de la terminologie. D'autre part, la

maitrise des concepts essentiels reliés au domaine. Je n'aime pas beaucoup faire le contrôle de connaissances! L'examen final est un travail d'équipe requérant la démonstration d'une production complexe. Dans chaque groupe, les étudiantes et étudiants doivent procéder à la conception d'une situation d'évaluation. Chaque situation d'évaluation doit être encadrée et appuyée à travers l'usage d'une grille d'évaluation critériée.

En suivant une certaine cohérence en vue de la réussite des étudiantes et des étudiants, mes évaluations formatives sont conçues pour la préparation de l'examen de mi-session et de l'examen final. En ce sens, les étudiantes et les étudiants ont droit à des vidéos sur des notions. Ils peuvent les consulter à loisir pour se familiariser avec les contenus du cours. Par la suite, des rencontres individuelles tenant lieu de séances d'explicitation sont prévues à mon bureau. Cela a plutôt de bons résultats jusqu'à présent! Pour la préparation du dernier examen, l'évaluation formative comporte des rencontres avec chacune des équipes aussi bien pour la validation des choix effectués par les étudiantes et étudiants, que pour la régulation en ce qui a trait au travail effectué sur les grilles. Ces rencontres sont informelles alors que l'examen final et le travail long de mi-session se déroulent en classe, dans un cadre contrôlé et suivant les normes de l'université.

Pendant la correction, je me sers des grilles pour attribuer une note aux étudiantes et étudiants. Toutefois, le jugement en évaluation a toujours quelque chose de subjectif. Malgré cette marge, disons de subjectivité, le plus important selon moi, est toujours d'expliquer et de justifier la note qui est attribuée à l'étudiante et à l'étudiant. Je dois en tout temps faire preuve de transparence puisque nous sommes dans le cadre de l'approche programme. La grille est donc une sorte de checklist pour l'étudiante et l'étudiant. Pour la professeure et le professeur, elle permet

d'avoir une démarche systématique et moins arbitraire puisque, je suis en tout temps soucieux de la justification des notes qui sont attribuées; même si je me dois de me simplifier la tâche durant la correction.

Finalement, je procède toujours et malgré moi par addition de points, car en FEP, l'attribution de la note est encadrée par des normes institutionnelles qui m'obligent à procéder de cette façon! Mais, je suis favorable à une autre approche; soit celle qui voudrait que l'on puisse dire que l'étudiante et l'étudiant est en échec ou en réussite en fonction des observations plus globales et sur la base des seuils de réussite bien définis. Cette logique est d'ores et déjà appliquée dans certains cours du 3e cycle en ligne. Cela fonctionne très bien! Pour l'instant, et cela est peut-être conformiste, je m'en tiens malgré moi, à ce qu'on me demande; même si au fond, je sais que cela n'a aucun sens!

Je suis très vigilante lors de la prise de décision, car je rencontre les étudiantes et étudiants en FEP et des liens peuvent se nouer. Je dois nécessairement développer des mécanismes de protection contre les biais. Ma démarche d'évaluation est donc très standardisée. Outre les grilles, je m'autorégule et j'analyse froidement les productions soumises.

J'adopte la même démarche aussi bien en FEP qu'en FAD. Mais, des particularités sont à relever en ce qui a trait au cadre spécifique de la FAD. Au niveau sommatif, par exemple, je requiers des travaux en FAD et non des examens comme c'est le cas en FEP. Trois travaux sont exigés aux étudiantes et étudiants dans mon cours. Le premier travail est un travail d'équipe. Le second travail a trait à la réalisation d'une activité. Le troisième travail consiste à réaliser une tâche complexe. Les évaluations formatives comportent des rétroactions. De plus, les rétroactions sont

très personnalisées, car, le suivi est en mode continue en FAD. Cela est facilité par le fait que les effectifs sont réduits et que les étudiantes et les étudiants ont accès à moi à tout moment grâce aux TN. En ce sens, l'évaluation formative reste et demeure très chronophage en FAD. Je prends en effet beaucoup de temps pour commenter les travaux puisque, c'est ainsi que je peux accompagner les apprenants et valider leurs apprentissages. Pour moi, un tel niveau d'accompagnement est nécessairement requis dans un contexte visant la professionnalisation.

Selon moi, les changements requis tant au niveau du suivi que sur la planification des évaluations relèvent plus du cycle que du passage de la FEP à la FAD. Plus j'avance, le cycle est élevé (2ème et 3ème), plus l'accompagnement a la possibilité de devenir personnalisé. Les TN apportent une valeur ajoutée puisque le recours systématique à l'écrit est un grand atout pour moi, car, je peux formuler des commentaires plus précis et des traces sont mieux conservées ainsi. Cela permet de mieux soutenir la réflexion. De plus, la planification des évaluations en ligne me permet de prévoir des moments pour un retour systématique sur les travaux. Je fais des commentaires de rétroaction orale en fonction des besoins exprimés par les étudiants. Alors que je suis plus proactive et systématique en FAD. En ligne, les rétroactions sont plus élaborées! Cela comporte trois opérations : les étudiantes et étudiants déposent leurs travaux, et je reposte les travaux reçus avec mes commentaires au niveau de la section dépôt dans *Moodle*. Les étudiantes et étudiants sont instantanément notifiés en ce sens par la suite. Je réponds donc assez vite aux étudiantes et étudiants en ligne alors qu'en présence, on se parle moins; soit une fois par semaine.

Au début, j'avais du mal à gérer le temps en FAD puisque je faisais beaucoup de commentaires. Mais, avec le temps et de l'expérience, je me suis beaucoup ajustée. Le temps que

je consacre à l'évaluation en ligne est nécessaire puisque cela me permet de créer des liens, d'autant plus qu'en FAD, il faut donner une qualité de présence et se soucier de l'étudiante et de l'étudiant. Par ailleurs, je dois me montrer proactif envers celles et ceux qui ne se signalent pas, pour les amener à sortir de leur isolement. Cependant, il y a un juste milieu à trouver et un sens de l'équilibre à développer. Le but est de les responsabiliser après tout. En ce sens ils ont 50 % à faire et moi, 50 %. La création de bons liens est d'autant plus utile qu'elle permet de distinguer parmi les étudiantes et étudiants, les non-engagés de celles et ceux qui sont bloqués. En FAD, je dois développer une grande sensibilité éthique pour mieux interagir avec les étudiantes et étudiants.

Au niveau du jugement, j'utilise les grilles comme en présentiel. Par ailleurs, j'ajuste continuellement mes grilles, et cela non en fonction du passage de la FEP vers la FAD, mais, en fonction du changement de cycle. L'objectif est souvent de les rendre plus opérationnelles et plus valides au regard de l'expérience. Dans mon cas, les grilles doivent respecter la logique de l'approche programme. Cela requiert beaucoup de transparence et un transfert d'une partie de la responsabilité en matière d'évaluation à l'étudiante et l'étudiant. En ligne, susciter la transversalité entre étudiantes et étudiants au niveau de l'évaluation est difficile, car, je ne peux pas demander à une étudiante ou un étudiant de soumettre son travail comme un exemple pour ses camarades. Les choses peuvent déraiper, car je n'ai pas de contrôle à ce niveau! En ligne, je suis particulièrement mal à l'aise avec cette situation, car, un certain niveau de confiance fait défaut. Même si sur le plan psychoaffectif je vois la FAD d'un bon œil, celle-ci est une source d'inquiétude et de stress au début.

Je suis donc un peu bloquée quand il s'agit de faire interagir les étudiants en FAD. Malgré le fait que l'on soit accompagné en ce sens, je n'arrive pas encore à l'intégrer dans ma pratique. Pour moi, la FAD requiert que l'on prenne des risques en ce qui a trait à l'évaluation. Il faut avoir de l'audace et beaucoup d'expertise pour générer des interactions entre étudiantes et étudiants et pour surmonter les difficultés lorsque les choses ne fonctionnent pas comme prévu, car, les soucis techniques il y en a souvent. Cela est compliqué pour moi puisque, je préfère avoir la maîtrise de ce que je fais et le contrôle de ce dans quoi je me lance. L'expertise technologique est requise et comporte des atouts et peut aider au développement d'une plus grande liberté. Si mes étudiantes et mes étudiants se plaignaient, je me sentirais peut-être obligée de faire des ajustements, mais, je dois reconnaître que ce n'est pas le cas pour l'instant.

Pour moi en effet, le plus important c'est de développer une méthodologie et une pratique évaluative construite, justifiée et documentée. En ce sens, le numérique doit toujours être envisagé comme un outil qui nous permet de bonifier la démarche de l'évaluation. Cette démarche comporte plusieurs opérations dont la planification, le recueil, l'interprétation, la prise de décision et la communication des résultats. Tout cela doit être adapté au contexte d'enseignement soit au cycle et aux objectifs du cours pour mieux documenter les objets de l'évaluation. En ce sens, le numérique doit toujours être envisagé comme un allié. L'adaptation au numérique est requise aussi bien en ligne qu'en présence. Cette adaptation requiert que le numérique soit pris comme un moyen comme un autre. Cela étant dit, la présence du numérique et le fait de travailler en ligne obligent à une organisation du travail et impose à une rigueur que je perçois positivement pour mon développement professionnel.

1.3 Le récit de Théo

J'ai commencé à intervenir comme chargé de cours en milieu universitaire il y a une vingtaine d'années maintenant. Je suis professeur à l'université depuis 2004. Mes interventions étaient limitées au cadre de la FEP jusqu'en 2016. J'ai dispensé mon tout premier cours en ligne dans le cadre d'un projet d'innovation pédagogique en hiver 2016. Depuis lors, j'enseigne aussi bien en ligne qu'en présence. Mon premier cours en ligne portait sur la problématique de la résolution de problèmes en mathématiques et sur l'importance de l'approche par résolution de problèmes en enseignement des mathématiques. En ligne, le cours qui me permettrait de mieux rendre compte de mon expérience avait pour but de travailler sur la gestion didactique par l'enseignant des situations-problèmes en classe. Je l'ai d'abord dispensé en présence, puis je l'ai adapté en ligne.

En FEP, j'évalue beaucoup les étudiantes et étudiants d'une manière formative au niveau de la didactique des mathématiques. Je considère l'évaluation au sens large comme de la rétroaction. Cette rétroaction porte sur les concepts mathématiques et sur les aspects liés à l'enseignement des mathématiques. La dynamique des rétroactions voudrait que les étudiantes et les étudiants travaillent sur des objets divers. Parfois, ils ont des problèmes de mathématiques à résoudre ou encore à se pencher sur des réponses d'élèves. Une part du contenu est donc issue de la pratique. En FEP, la première partie du cours est plus théorique. La seconde partie est plus pratique (rétroaction) et comporte un contexte d'interactions multiples (avec les pairs et/ou avec la ressource professorale) sur les concepts mathématiques et sur les problématiques d'enseignement des mathématiques au regard des situations professionnelles. Mon rôle est double

dans ce processus d'évaluation formatif. Premièrement, je dois planifier le questionnement devant susciter le débat et initier des moments de relances. Secondairement, je dois pouvoir faire la synthèse lorsque les étudiantes et étudiants ont fini de travailler entre eux. L'objectif de cette synthèse est de révéler ce qui ressort ultimement des interactions en soulignant ce qui est à retenir.

L'évaluation sommative comporte plusieurs types de travaux en FEP. Mais, la priorité revient aux travaux de réflexion. Le premier travail de réflexion requis consiste à demander aux étudiantes et étudiants de planifier une situation d'enseignement, de l'expérimenter et de justifier les choix qu'ils ont faits lors de cette planification. Le second travail amène les étudiantes et étudiants à se positionner par rapport aux notions que nous abordons dans les lectures recommandées. Les notions étudiées ont trait à la gestion didactique des situations d'enseignement. Je leur demande aussi de se positionner sur leurs pratiques professionnelles en fonction des lectures proposées.

Je rencontre un défi qui a trait à l'hétérogénéité des effectifs. Plusieurs étudiantes et étudiants sont dans des situations de changement de carrière, car, ayant enseigné préalablement dans d'autres disciplines et dans d'autres ordres d'enseignement, ils arrivent dans mon cours en souhaitant enseigner au primaire. Cela constitue pour eux une sorte de réorientation professionnelle. C'est un défi important en évaluation, car, je leur demande des planifications et des mises en situation qui ont trait à ce qu'ils ont vécu. L'absence d'homogénéité suscite une pluralité de situations à analyser d'autant plus que les étudiantes et les étudiants n'ont ni le même parcours ni les mêmes besoins. Malgré cela, chacun doit procéder à l'expérimentation de la situation planifiée dans la première partie du cours par un extrait vidéo et en commentant la

proposition d'un pair. À la fin, un travail écrit est demandé. Dans le travail écrit, chacun fait une analyse de sa propre vidéo et celle d'un pair.

Dans le cas de planification des situations d'enseignement, qui nécessitent un accompagnement très intense, je constitue généralement deux groupes (A et B) pour que l'ensemble soit gérable au niveau des interactions en classe. Mon objectif est de susciter des liens et de générer une communauté d'apprentissage en les questionnant tant en groupe qu'individuellement. Cela n'est presque pas possible dans le cadre d'une évaluation des apprentissages en FAD, mais je vais y revenir plus loin. Parfois, les rétroactions peuvent se poursuivre par courriels et selon la volonté des étudiantes et étudiants. Mais, cette situation est rare.

En ce qui concerne l'attribution de la note, je me réfère à une grille critériée en FEP et en FAD. Les critères sont retenus en fonction des objectifs du cours. J'analyse le travail soumis par l'étudiante et l'étudiant au regard des critères de la grille. La grille comporte l'exemple d'un excellent travail, d'un bon travail et d'un travail qui pose un problème. Cette grille est remise aux étudiantes et étudiants à la fin de l'évaluation avec les commentaires. Elle leur est également remise, sans commentaires, dans les instructions pour le travail à effectuer. Toutefois, ils n'ont pas le droit de la commenter. Au niveau de l'ampleur de la correction, il est souvent arrivé que je requière de l'aide d'un étudiant de mes étudiants au doctorat au niveau du travail final. Mais en soi, l'évaluation n'est pas un travail qui me rebute en FEP. De plus, le plus intéressant est que, je ne lis jamais les mêmes choses au travers des travaux qui me sont soumis, car, les étudiantes et les étudiants font très souvent preuve d'originalité et cela est plutôt divertissant.

Lorsque je passe vers le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD, les changements surviennent principalement au niveau de la rétroaction. Je ne peux pas transposer en ligne, la qualité des échanges que nous avons en présence. Les forums de messagerie ne sont pas identiques aux interactions en mode face en face. Ce n'est pas nécessairement l'évaluation qui est pénible en effet. C'est plutôt que le soutien à l'apprentissage est difficile, puisque les interactions ne se font pas « en direct ». Dans ce cadre, je dirais que les étudiantes et les étudiants sont isolés! On ne peut donc pas susciter une dynamique de travail collaboratif effectif. Pourtant, cela est essentiel dans un processus d'apprentissage. Ce n'est pas l'anonymat qui est en cause ici, c'est plutôt qu'on ne peut pas réagir dans l'immédiat dans un forum.... Comme les étudiants n'y interagissent pas de manière synchrone, un positionnement de ma part mettrait souvent fin à la discussion. Je ne peux pas toujours rebondir, valider ou questionner une idée d'une manière adéquate. Je ne peux pas en effet voir l'étudiante et l'étudiant qui a des difficultés dans le forum. Cela est déconcertant pour moi!

De plus, j'ai du mal à créer des liens avec les étudiantes et les étudiants en FAD comme c'est le cas en présence. Pourtant, ces liens sont utiles pour bâtir une communauté d'apprentissage efficace et pertinente, selon moi. Dans les forums, mes interventions peuvent être opportunes pour certains et inopportunes pour d'autres. Ils ne sont jamais aux mêmes niveaux dans leur progression et l'arrimage des rétroactions est difficile à susciter. En intervenant dans une discussion en cours dans un forum, on risque de mettre un terme à la discussion alors que certains étudiants ne l'ont même pas encore commencée! La notion de temps devient donc très relative, car le temps n'est pas le même pour tout le monde. Cela complique la dynamique des interactions. Pour m'adapter, il me faudrait peut-être de meilleurs outils pour mieux réagir auprès des étudiantes et étudiants et

pour créer de meilleurs liens. Or, aucune technologie, à ma connaissance, ne pourrait m'aider vraiment en ce sens. Pour moi, le problème est presque insoluble.

Dans le cas de l'évaluation sommative en FAD, les défis sont moindres, car elles se déroulent comme en FEP. Cependant, et outre les difficultés techniques que je rencontre parfois dans les salles virtuelles, les évaluations en FEP suscitent de meilleures réflexions chez les étudiantes et les étudiants. Je vis cela comme une ambiguïté, car, les étudiantes et les étudiants travaillent très forts en ligne puisqu'ils sont seuls, mais, la qualité des réflexions ne suit pas nécessairement. Pour moi, il y a un côté surréaliste dans l'évaluation à distance qu'aucune technologie ne peut aider à résoudre en me permettant par exemple d'être présent pour chacun et en permettant de travailler d'une manière simultanée et adéquate sur les problèmes mathématiques. Le décalage au niveau du temps est insoluble et cela constitue une impasse au cœur même de l'évaluation en FAD. On pourrait peut-être améliorer les choses en renforçant la participation, mais les échanges resteront toujours artificiels. Je suis foncièrement sceptique quant à la capacité des technologies à reproduire le contexte de la FEP en FAD.

Au niveau de la planification de l'évaluation sommative en FAD, j'utilise les mêmes grilles. Aucune adaptation n'a été faite à ce niveau. Les travaux des étudiantes et étudiants sont déposés dans *Moodle* de même que les grilles. Je dirais qu'en FAD, l'évaluation sommative reste une évaluation en présentiel. Du moins, c'est une évaluation en présence que nous souhaitons reproduire en ligne avec des limitations importantes imposées par les technologies. C'est d'autant plus la même évaluation que ce sont, les mêmes travaux qui sont requis. Cependant, les forums sont notés de même que la fréquence des participations des étudiantes et étudiants en ligne. Le fait

que je ne sache pas nécessairement qui ils sont ne change en rien mon regard d'évaluateur; d'autant plus que je juge leur travail et non leur personne. Je tiens nécessairement compte des situations exceptionnelles que vivent les étudiantes et les étudiants, puisqu'une évaluation professionnelle est requise. L'évaluation professionnelle dont je parle consiste aussi à proposer des travaux personnalisés qui permettent de contourner le plagiat dans le sens du copier-coller. Toutefois, le risque de fraude demeure, car quelqu'un d'autre, un conjoint ou un ami peut faire le travail à la place de l'étudiante et de l'étudiant. Nous n'avons aucun moyen de le savoir.

Ce qui change donc en FAD a trait à l'évaluation formative en général et plus particulièrement à la rétroaction puisque nous ne sommes pas en interactions directes avec les étudiantes et étudiants. Ces changements m'ont entraîné à des ajustements en répondant aux étudiants individuellement ou collectivement de façon continue. Parfois, je leur proposais une courte vidéo au lieu d'un commentaire écrit. Mais, cela restait frustrant pour moi, car, je n'éprouvais pas un sentiment optimal d'efficacité dans cette façon de faire. De plus, cela est décourageant pour moi malgré l'accompagnement dont j'ai pu bénéficier dans le cadre de mon passage de la FEP vers FAD. Pour moi en effet, le plaisir de l'enseignement et de l'évaluation est de susciter et d'établir des liens avec les étudiantes et étudiants grâce à la spontanéité de nos interactions. Ce plaisir me paraît absent dans l'évaluation en FAD. C'est un manque important! Mon malaise repose peut-être dans le fait que, n'étant pas sur les réseaux sociaux, je suis aveugle quant au potentiel interactif des technologies.

Malgré cela, je dirais que, pour faire une bonne évaluation en FAD, il ne faudrait pas être parti de nulle part. Une expérience dans l'enseignement en FEP est nécessaire pour savoir

comment le cours que nous devons dispenser fonctionne d'abord. De plus, cela demande de prendre le temps d'être présent dans la plateforme pour répondre d'une manière détaillée et non dire tout simplement : « oui c'est bon, continu »! Cela requiert du temps pour commenter les travaux. Mais en même temps, il faut laisser les étudiantes et les étudiants travailler en toute autonomie et ne pas tout révéler d'une manière inopportune. Il y a donc un certain équilibre à développer : être présent, mais pas trop! L'accompagnement doit être individualisé, car, l'étudiante et l'étudiant doit pouvoir savoir que nous sommes présents pour lui. Mais, cela prend des effectifs réduits ou adaptés. Les étudiants ne sont pas toujours au même niveau et encore moins connectés au même moment. Il faut savoir gérer une clientèle hétérogène pour bien évaluer en FAD.

Par ailleurs, cela prend un haut niveau d'organisation et de discipline pour réussir des évaluations des apprentissages en FAD. Au début on est tenté simplement de reproduire du tout au tout ce qu'on faisait en présence, mais, cela ne marche pas même si le cours est le même. De plus, il y a des différences entre l'asynchrone et le synchrone. Il faut se faire accompagner dans cette transition. L'accompagnement ne doit pas simplement être vu comme du soutien technique. Il peut être considéré comme du mentorat assumé par des personnes-ressources qui ont de l'expérience dans le cadre de ces changements.

Je vous dirais donc qu'au niveau de l'évaluation sommative, j'ai conservé les mêmes pratiques d'évaluation en FEP et en FAD. Cependant, les technologies apportent des changements au niveau de mes rétroactions en FAD. Je ne réussis pas à créer des liens naturels avec les étudiantes et les étudiants pour mieux interagir. Cela est frustrant, car pour moi, l'évaluation doit être vue au sens large comme une rétroaction devant soutenir l'apprentissage que l'on soit en

présence ou en ligne. En ligne, j'essaie de recréer cette dynamique, mais, je n'y arrive malheureusement pas : c'est artificiel, c'est une source de découragement pour moi.

1.4 Le récit de Françoise

Ma première expérience d'enseignement en milieu universitaire remonte à 1995. Je faisais ainsi mes premiers pas en FEP à titre de chargé de cours alors que j'étais encore étudiante au doctorat. Deux ans plus tard, soit en 1997, j'ai fait une première expérience en FAD à titre d'étudiante. C'était un cours à distance dans une approche hybride. À l'époque, mon enseignant faisait une expérimentation. En 1999, soit deux ans plus tard, je devenais professeure à mon tour dans une première université et par la suite; soit cinq ans après, je changeais pour une autre université.

À titre de professeure, mon passage de la FEP vers la FAD a été progressif. Le déclenchement était institutionnel et principalement attribuable aux transformations qui sont survenues dans mon université. En 2010 en effet, un autre campus a été ouvert l'extérieur de la ville. Du jour au lendemain, je me suis donc retrouvée en train d'enseigner le même cours en simultané (visioconférence et en présence) dans deux campus. Ce cours s'inscrivait dans le cadre d'un microprogramme que j'avais initialement créé en 2006 en contexte de la FEP. La multiplication du nombre de campus et l'intégration des technologies du numérique m'ont conduit à adapter mon enseignement. Une reconfiguration était requise au niveau de ma pratique d'enseignement puisque, j'avais maintenant deux groupes d'étudiants situés à des espaces géographiques différents. Pourtant, ils partageaient le même cours; soit le même enseignement. Le premier groupe comportait des étudiantes et étudiants en présentiel. Le deuxième groupe

d'étudiantes et étudiants était totalement à distance. Cette nouvelle configuration de mon espace d'enseignement révélait un défi : comment susciter l'harmonie et l'équilibre entre les deux groupes au niveau des interactions. Au début, le fait de ne pas avoir tous mes étudiantes et étudiants en présence constituait un obstacle majeur pour moi.

Pour contourner cela, et pour des besoins de répartition équitable de ma présence auprès des étudiantes et étudiants, je me suis ajusté en alternant les modalités d'intervention. J'ai donc commencé à voyager une fois sur trois, afin que le groupe dont les étudiantes et les étudiants étaient initialement à distance soit aussi en présence tandis que l'autre groupe dont les étudiantes et les étudiants étaient initialement en présence passait à distance. Cela me permettait de supprimer le sentiment d'injustice que je pouvais avoir envers celles et ceux qui étaient habituellement à distance.

Cette alternance des modalités d'intervention a duré plus d'une année. Puis, d'autres ajustements sont survenus puisque, les voyages en mode continu constituaient d'ores et déjà un défi au regard de mes autres responsabilités professionnelles (la recherche et le service à la communauté). Il me fallait faire un choix puisque je manquais de temps! Le cours a donc été confié à quelqu'un d'autre. Mais, grâce à moi et à cette expérience, plusieurs autres cours en didactiques ont été initiés et adaptés en ligne. Beaucoup sont fonctionnels sur *Moodle*. Personnellement, j'ai dû effectuer des apprentissages et adapter mes pratiques aux contraintes de la FAD. Les apprentissages effectués étaient reliés à la maîtrise des possibilités offertes par les technologies du numérique comme *Moodle*. Les contraintes de l'enseignement en ligne étaient principalement reliées dans mon cas, à la sélection adéquate des bonnes ressources (les lectures) et à la

combinaison efficiente du matériel retenue pour un meilleur apprentissage des étudiantes et étudiants.

Au début par exemple, je scannais les pages de livres et d'articles que je jugeais utiles. Par la suite, je les mettais en ligne afin que mes étudiantes et étudiants dont les moyens financiers étaient naturellement limités aient accès aux ressources nécessaires pour la réussite du cours. Mais, cet exercice comportait des exigences méthodologique et technique au niveau du montage du matériel didactique. De plus, il me fallait tenir compte des limitations en rapport au droit d'auteur et aux nombres de pages à scanner. Tout n'est pas permis en ligne! Il faut faire attention en tenant compte de cela dans le processus de médiatisation et de médiation des ressources. Souvent, je faisais des montages que les étudiantes et étudiants avaient de la difficulté à comprendre au début, car, les copies des documents scannés pouvaient souvent être à l'envers. Je me suis beaucoup ajustée au fil du temps au niveau du montage et de la scénarisation. De plus, j'ai humblement sollicité la collaboration d'une chargée de cours qui me paraissait plus habile que moi sur le plan de la maîtrise des technologies. Nous formions une dyade pour dispenser efficacement le cours en FAD.

Rétrospectivement, notre travail était assez basique à l'époque au niveau de l'exploitation des possibilités des technologies. De plus, nous étions plus préoccupées par la maîtrise des contenus du cours au niveau des évaluations des apprentissages. C'est en ce sens que des résumés de lectures étaient par exemple requis aux étudiantes et étudiants. De plus, pour susciter des interactions en ligne, nous avions plus une approche quantitative que qualitative. Je notais le nombre de commentaires et le nombre de phrases par commentaires. Mes consignes auprès des

étudiantes et étudiants étaient : « Tu dois intervenir telles nombre de fois... tu dois faire tel nombre de phrases au minimum ». Or malgré ces directives, la participation était insuffisante en ligne selon moi. Et je le comprends parfaitement aujourd'hui. L'évaluation sommative des forums n'était pas une approche gagnante. Mais, c'est ce que nous avons comme solution et il n'y avait personne à l'époque pour nous accompagner à travers les changements. J'étais en effet livrée à moi-même au début!

En parlant de cela, je réalise que je me suis également beaucoup ajustée au fil du temps au niveau de mes évaluations en FEP. Elles sont adaptées au cycle des étudiantes et étudiants. En général, mes étudiantes et étudiants font un travail de recherche qui comporte trois éléments au niveau de l'évaluation sommative. Premièrement, un travail long doit être soumis selon les normes de la faculté. Secondairement, une présentation en rapport à un aspect du travail long est proposée. Troisièmement, une courte réflexion sur la qualité de leur présentation et en rapport à leur manière d'enseigner est demandée. Pour moi, c'est une collection de travaux qui doivent permettre à l'étudiante et à l'étudiant de documenter ses apprentissages et de rendre compte de sa compétence.

Au niveau de l'évaluation formative, les étudiantes et les étudiants sont répartis dans des groupes. Chaque groupe propose une affiche qui restitue les éléments essentiels des lectures obligatoires qui ont été préalablement retenues et assignées. Un processus interactif est par la suite enclenché sur la base des présentations orales des affiches. Celles et ceux qui n'ont pas lu ont naturellement du mal à intervenir et je peux le constater. Les constats que j'effectue donnent lieu aux suivis auprès des étudiantes et étudiants : soit pour renforcer des apprentissages entamés, soit pour attirer leur attention sur certains points en les encourageant toujours à me contacter s'ils ont

des difficultés. De plus, les étudiantes et étudiants ont également la possibilité de me soumettre leur travail long avant le jour du dépôt final, question pour eux d'avoir mes commentaires. Malheureusement, peu sont en effet celles et ceux qui le font, car les étudiantes et les étudiants font beaucoup dans la procrastination!

Outre le cycle, les évaluations sont aussi planifiées sur la base des objectifs du cours et des compétences à développer. La correction des travaux et l'attribution de la note tiennent compte des grilles critériées et des politiques institutionnelles communiquées par avance aux étudiantes et étudiants. Tout en me soumettant à la grille, je m'accorde une certaine flexibilité pour encourager la créativité des étudiantes et étudiants. De plus, je fais beaucoup de commentaires pour expliquer et pour justifier les notes qui sont attribuées. Mon objectif n'est donc pas que les étudiantes et les étudiants apprennent la langue; même si cela est noté ultimement. Ils doivent surtout apprendre à enseigner la langue. C'est en cela qu'ils étudient en didactique de langue. Mes rétroactions portent en effet sur la pertinence de leur planification des situations d'enseignements de la langue et sur des activités d'apprentissage qu'ils retiennent pour enseigner la langue à leurs élèves.

Selon moi, la différence entre l'évaluation des apprentissages en FEP et l'évaluation des apprentissages en FAD repose principalement sur l'outillage. Les travaux requis restent globalement les mêmes. Seulement, en ligne, je notais les commentaires des étudiantes et des étudiants au début, mais j'ai dû changer cela. Il y a peut-être des choses plus intéressantes qui se font maintenant avec des chargés de cours plus habiles et qui offrent des PowerPoint commentés et des évaluations formatives en mode synchrone. Mais, puisque je n'avais pas nécessairement les

mêmes habiletés, je me limitais toujours à la base; soit aux travaux écrits. En ce sens, mes évaluations sommatives sont restées les mêmes malgré le passage vers la FAD.

Le passage de la FEP vers la FAD demande beaucoup d'adaptation au niveau de la rétroaction. J'ai dû réorganiser ma façon de travailler puisqu'il fallait que je sois tous les jours sur *Moodle* pour commenter les travaux, pour donner des précisions, pour orienter les étudiantes et étudiants. En ligne, ils peuvent communiquer à tout moment avec moi. C'est très demandant! Or en présence, ils devaient prendre un rendez-vous pour me rencontrer et je pouvais préparer les réponses et anticiper sur certaines choses avant le jour de la rencontre. En ligne, les questions sont toujours nouvelles et cela est déconcertant puisque, je n'ai pas de réponses toutes faites pour tous et à tout. J'étais parfois obligée de demander à l'étudiant de me donner du temps pour faire de la recherche pour mieux répondre. De plus, il faut également adapter l'accompagnement au profil des étudiantes et des étudiants. Ce sont en effet des étudiants du deuxième cycle avec des préoccupations professionnelles et personnelles sur lesquelles je devais intervenir sans y avoir été préparée. De plus, les ressources pédagogiques et psychologiques présentes sur le campus sont et restent plus accessibles pour les étudiantes et les étudiants en présence.

De plus, l'obsolescence rapide des technologies qui amenait à changer de site tous les six mois suscitait d'autres problèmes au niveau de l'adaptation. C'est comme un éternel recommencement au niveau des apprentissages et des compétences technopédagogiques à mobiliser. En ce sens, la FAD requiert beaucoup de temps puisque, je devais toujours travailler tard dans la nuit pour répondre aux étudiantes et aux étudiants. Malgré tous mes efforts, je trouvais que je manquais ma chance avec les étudiantes et les étudiants en FAD. Je n'étais pas en effet

capable de susciter une communauté d'apprentissage au travers des liens et des interactions riches et productives comme c'est le cas en FEP. La plupart des étudiantes et étudiants participent très peu en ligne. De plus, les orientations ministérielles qui recommandent de ne pas parler en français ne sont ni réalistes ni avantageuses dans ce contexte. En ce sens, j'ai dû faire des choix, je ne donne plus des cours à distance! Je les confie aux chargés de cours qui ont plus d'expertise que moi sur les technologies et enseignements en ligne.

Toutefois, cela m'intéresserait de développer des compétences en ce sens pour mieux explorer des opportunités en matière d'enseignement. Cependant, je manque de temps puisque, je suis prise par d'autres contraintes professionnelles. Le passage de la FEP vers la FAD requiert que l'on prenne conscience du temps et de l'énergie que cela prend. Tout en prenant conscience des opportunités qu'offrent les cours en ligne, l'adaptation requiert des changements au niveau des procédés d'enseignements, d'évaluation et dans l'organisation du temps de travail. De plus, l'accompagnement dont nous bénéficions actuellement est fortement encourageant contrairement aux années antérieures où celui-ci était plus technologique que techno pédagogique. Il faut en effet varier les modalités d'accompagnement pour mieux inspirer le personnel enseignant.

Pour moi, l'apprentissage est un processus interactif dans lequel l'évaluation joue un rôle essentiel. En FAD, l'accompagnement est vital et les rétroactions doivent être adéquates et en continu. Je pense que le défi restera toujours au niveau de la création des liens spontanés entre actrices et acteurs en interaction. Cela est d'autant plus requis que c'est dans le cadre d'une réelle communauté d'apprentissage que les compétences des étudiantes et des étudiants se développent véritablement au niveau de la didactique des langues.

Récemment, j'ai participé à une activité d'intégration des TN dans un de mes cours au 1er cycle, lequel est toujours offert en présentiel. Nous avons réussi à reformuler le cours pour avoir des éléments de classe inversée et je crois que cela va beaucoup améliorer les expériences des étudiantes et étudiants. Je suis vraiment motivée à poursuivre cette approche avec mes autres cours du 1er cycle en présentiel et je travaille cet été avec une conseillère en technopédagogie pour faire la transformation d'un autre cours. Il y a donc un changement de posture chez moi, basé sur l'accompagnement et l'expérience positive.

1.5 Le récit de Lucas

Depuis plus de 25 ans, je suis préoccupé par la transformation des pratiques d'enseignement en milieu universitaire en général et en ce qui a trait au passage de la FEP vers la FAD en particulier. J'ai entamé mes recherches sur les technologies éducatives depuis plusieurs années. J'ai soutenu une thèse de doctorat sur l'intégration des TN. Comme professeur, j'ai créé des microprogrammes en FAD. Par la suite, j'ai adapté la plupart de ces cours en ligne tant pour le premier cycle que pour le deuxième cycle. Par ailleurs, j'ai élaboré des outils pour accompagner des chargés de cours dans leur passage de la FEP vers FAD.

En ce sens, j'ai élaboré un guide pratique pour montrer que le passage de la FEP vers la FAD requiert la prise en compte de plusieurs paramètres. Le premier paramètre a trait à la clientèle visée. Le profil des étudiantes et étudiants doit être connu afin que les enseignements soient adaptés à leurs attentes. Le second paramètre comporte la maîtrise du dispositif technopédagogique puisque, l'adaptation en FAD requiert la combinaison de compétences technologiques aux compétences pédagogiques. Le troisième paramètre consiste à développer une posture

épistémologique adaptée au contexte de l'enseignement en ligne. Le quatrième paramètre concerne la mise en place d'une communauté d'apprentissage axée sur les principes socioconstructivistes d'une communauté d'apprentissage d'autant plus que la posture socioconstructiviste est plus adaptée en ligne, selon moi. Le cinquième paramètre consiste à tenir compte du cadre administratif puisque, la FAD contribue à une réorganisation du travail enseignant. L'adaptation des professeures et des professeurs passe ainsi par la maîtrise et l'arrimage de ces différents paramètres, car, la FAD laisse moins de place à l'improvisation. Les exigences sont en effet très élevées au niveau de la sélection des ressources et de la planification des activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages.

Dans ce cadre, mon rôle était devenu double : il me fallait d'une part, travailler pour arrimer ces exigences et d'autre part, soutenir et accompagner les chargés de cours qui étaient intéressés à intervenir en FAD. Dans tout cela, je retiens et je disais aux chargés de cours qu'il ne fallait pas tout simplement transposer ses notes de cours en ligne. Il fallait surtout dégager et implanter une cohérence entre des savoirs divers (pédagogiques, technologiques et disciplinaires) au regard des attentes et des savoirs préalables des étudiantes et des étudiants. Cela correspond parfaitement à la dynamique du triangle pédagogique dont parle Jean Houssaye avec cette nuance dont il faille y ajouter des éléments qui ont trait aux ressources technologiques. Pour moi en effet, il ne s'agissait plus simplement d'être brillant, car, là n'est pas la question puisqu'initialement, les chargés de cours et les professeures ou professeurs sont des étudiantes et des étudiants qui ont réussi! Pour moi, il fallait aller plus loin en développant une sensibilité éthique basée sur l'empathie (être capable de se mettre dans la peau de quelqu'un... pour mieux faire apprendre à autrui).

Cela entraîne à une rupture importante et demande de l'abnégation et de la résilience puisqu'en dehors des changements reliés au virage vers la FAD, la professionnalisation des enseignements devait aussi être prise en compte. Le contexte de l'apprentissage en situation professionnelle est un changement profond puisqu'il fallait sortir du paradigme de l'enseignement pour s'inscrire dans le paradigme de l'apprentissage. Concrètement, il n'y avait plus des sachants d'une part et des non-sachants d'autre part. Il fallait déconstruire les savoirs reçus en construisant de nouveaux savoirs sur la base d'hypothèses. Les hypothèses produites à partir des situations problèmes sont mises à l'épreuve par des lectures et par la confrontation des points de vue en classe ou en ligne. En ce sens, le rôle de la professeure et du professeur a considérablement évolué puisque, son travail ne consistait plus à diffuser les connaissances, mais, à animer la discussion en permettant d'aboutir ultimement à des consensus intellectuels acceptables. Dans cette perspective socioconstructiviste et d'un enseignement centré sur l'apprentissage, l'évaluation formative devient très importante. Cela ne voulait pas pour autant dire que c'était la fin de l'évaluation sommative! Cependant, l'évaluation formative devenait aux centres des enseignements puisque, les rétroactions étaient requises de part et d'autre et en tout temps.

Amener les enseignantes et les enseignants à changer de perspectives et à intégrer la logique socioconstructiviste était un défi important pour moi. Le modèle le plus répandu à l'université consiste à transmettre en amont et contrôler l'acquisition des savoirs transmis en aval grâce à une évaluation qui peut prendre le sens de la sanction. Certains chargés de cours et des professeures ou professeurs ont un profil d'étudiants brillants dans le sens de la restitution des savoirs reçus. Cela est contraire à la démarche de l'enseignement en ligne et aux exigences de la professionnalisation. J'ai vécu cette rupture d'une manière positive puisqu'à titre personnel, cela

correspondait à mon identité professionnelle. Mais, cela a été vécu par des chargés de cours que j'accompagnais comme un deuil. Il fallait, en effet, les amener à rompre avec la logique de la transmission répandue en FEP. Mais, avec le temps et après plusieurs tentatives, beaucoup ont réussi et ont vécu leur propre transformation comme une renaissance. J'en étais satisfait puisque, cela entraînait une reconnaissance de plusieurs années d'efforts.

Au niveau de l'évaluation des apprentissages en ligne, nous disposions de peu de connaissances et d'accompagnement à l'époque. J'ai donc appris à évaluer en ligne sur le tas, et l'expérience aidant, je me suis beaucoup ajusté. Je voudrais ajouter ici que les travaux de mes collègues Jacques et Rolland m'ont beaucoup aidé à entreprendre ce virage. Pour moi en effet, l'évaluation ne doit pas être envisagée comme une sanction, mais, plutôt comme un dispositif qui permet à l'étudiante et à l'étudiant de prendre conscience de ses apprentissages et de ses méthodes d'apprentissage pour les améliorer. L'évaluation pour moi est donc une source de régulation permanente puisqu'elle doit favoriser la sélection de connaissances essentielles, soit celles qui sont utiles à l'étudiante et à l'étudiant pour et dans des situations professionnelles.

La vulgarisation de l'enseignement est une chose qui me préoccupe et qui a orienté mon virage vers la FAD. Car, on peut toucher plus de monde au regard des contraintes professionnelles et existentielles. Au départ, j'étais d'ailleurs seul, mais, avec le temps, j'ai reçu des appuis institutionnels. Il faut être un acrobate pour s'adapter en FAD puisqu'en FEP, certains professeurs ou professeurs sont habitués à un mode de fonctionnement différent : la transmission pour ce qui a trait à l'enseignement et la sélection des meilleures en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages. Or en FAD comme en FEP d'ailleurs, il faut apprendre à retrousser ses manches

et à adapter son enseignement au public visé. Je l'ai très vite assimilé puisque ce niveau d'exigence correspondait certainement à mes structures cognitives et à ma posture épistémologique initiale. Je suis en effet de la génération des années 70 à qui on a dit : « le Québec a besoin de vous »! Durant cette époque, il y a eu des changements sociaux qui ont été des marqueurs identitaires très déterminants pour moi au niveau professionnel, car, il nous était permis de rompre avec la logique de l'enseignement traditionnel. À cela, il faut ajouter du travail, la lecture, des recherches, la prise de risque et le tâtonnement.

Avec la FAD, ce qui change aussi c'est la puissance de la technologie. Je me suis beaucoup servi de l'hypertexte pour amplifier l'efficacité de mes interventions auprès des étudiantes et étudiants. Pour mieux situer mon expérience, j'ai enseigné au secondaire ensuite je suis arrivé à l'université en 1994. En 1995 avec l'arrivée d'internet combinés à mes valeurs personnelles, je me suis lancé vers autre chose que la FEP. Mon objectif était de contribuer au processus de socialisation et d'apprentissage avec les moyens disponibles. La technologie y a contribué, mais les choix technologiques que j'effectuais étaient également orientés en amont par mon besoin de pousser les autres à socialiser. En ce sens, j'ai beaucoup encouragé l'implantation des plateformes d'apprentissage en mode synchrone puis, de façon asynchrone en misant sur les forums de discussion en ligne. Au départ, mes évaluations étaient orientées vers les contenus en FAD. J'avais deux examens en ce sens, l'un en mi-session et l'autre en fin de session. Tout a changé en 2005 avec le programme portant sur la professionnalisation.

Concrètement, cela requerrait de l'étudiante et de l'étudiant le développement d'un sens de discernement, des capacités d'analyse critique, la formulation d'une position argumentée et la

capacité à assumer la contradiction. Je l'ai d'abord fait en présence, et ensuite je l'ai adapté en ligne. Le cadre me paraissait plus adéquat puisque les conditions d'un apprentissage libre et autonome étaient plus réunies en ligne. Les examens comportaient des travaux longs ou des réflexions critiques sur des situations problèmes. Généralement, je donnais des missions aux étudiantes et étudiants et, au fur et à mesure, ils venaient me voir pour recevoir des commentaires. En mi-session, et en fin de session, je faisais le bilan. Mais, c'est surtout l'accompagnement qui comptait pour moi. La spécificité de l'évaluation en ligne est que l'étudiante ou l'étudiant se sent isolé. Je devais donc l'amener à sortir de son isolement en lui faisant réaliser qu'il est dans une communauté d'apprentissage. Cela est très chronophage, mais, quand on est passionné et que l'on est soucieux de la réussite de tout le monde, on pense autrement. C'est en cela que la posture de l'enseignante et de l'enseignant est décisive. Plusieurs chargés de cours ont été très reconnaissants envers moi en ayant pris conscience de l'importance de ce changement de posture pour mieux faire le suivi auprès des étudiantes et étudiants en ligne.

Toutefois, plusieurs défis sont à relever dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en ligne. Les professeures et les professeurs doivent être aptes à la construction des situations problèmes inspirées du contexte professionnel. Ils doivent faire preuve de beaucoup d'imagination pour y arriver. De plus, ils doivent multiplier des situations professionnelles retenues pour que l'étudiante et l'étudiant ne puisse pas s'inspirer des travaux précédents. En ce sens, la professeure et le professeur doit faire preuve de créativité en tout temps en cherchant constamment à renouveler ses stratégies d'évaluation. De plus, il faut penser à la combinaison de stratégies d'évaluation pour contourner le plagiat. Premièrement, il est nécessaire que l'étudiante et l'étudiant sachent citer les sources employées. Deuxièmement, la professeure et le professeur doit avoir la maîtrise des outils

technologiques de détection de plagiat étudiant disponibles sur internet. Cela amène l'étudiante et l'étudiant à savoir qu'il peut être repéré et sanctionné. Pour susciter une communauté d'apprentissage en ligne favorable la richesse des interactions, il faut avoir des effectifs raisonnables; soit pas plus de 30 étudiantes et étudiants. De plus et dès le départ, il faut savoir briser la glace en cherchant à savoir quels sont les centres d'intérêt des étudiantes et des étudiants.

Selon moi, la transition de la FEP vers la FAD tant au niveau de l'enseignement que dans l'évaluation des apprentissages va beaucoup dépendre de la posture originelle de chaque enseignant. Mais, quelle que soit cette posture, il faut savoir intégrer des situations professionnelles pour faire des évaluations pertinentes. En ce sens, il faudrait apprendre à enseigner et à évaluer en lisant et en côtoyant des pairs passionnés par leur métier. De plus, la confiance en soi est nécessaire pour développer une bonne tolérance aux risques liés à l'évaluation en ligne.

1.6 Le récit de Corine

J'ai été successivement professeure dans deux universités au Québec. J'ai assumé des fonctions administratives dans la deuxième université alors que dans la première université, j'ai surtout été enseignante. Mes cours portaient d'ailleurs sur l'intégration des technologies en enseignement. Ils étaient conçus pour initier des étudiantes et étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement à l'intégration optimale des technologies dans leurs pratiques professionnelles. Durant ces premières années d'expérience, je me représentais moins la FAD et le TN comme des moyens à mobiliser pour enseigner à l'université que comme un champ disciplinaire et de recherche ainsi qu'un objet d'enseignement pour moi. Cela d'autant plus que mes cours étaient essentiellement offerts en FEP.

En 2015 cependant, j'ai effectué le grand saut de la FEP vers la FAD puisque j'ai commencé à dispenser en ligne (totalement) un cours qui portait sur les méthodes de recherche et dont le public cible était constitué des étudiantes et étudiants à la maîtrise, enseignant également à temps plein. Ce cours comportait deux modalités : le mode synchrone et le mode asynchrone. Cette expérience par rapport FAD a suscité beaucoup de réflexion chez moi! Pourtant, je suis initialement une enseignante des technologies éducatives. De plus, j'ai eu l'opportunité d'être accompagnée dans ce cours, par une chargée de cours qui est très expérimentée. Mais malgré ces atouts, je pourrais qualifier mon adaptation de difficile et cela a été une source de questionnements tant pour elle que pour moi.

La réflexion que nous avons été amenées à faire portait globalement sur l'évaluation des apprentissages et plus particulièrement sur le délai normal requis pour effectuer une rétroaction adaptée auprès des étudiantes et des étudiants et plus globalement pour les réponses à tout courriel reçu dans le cadre de ce cours. Nous savions en préparant ce cours qu'il était important que les étudiantes et étudiants soient motivés tout au long de leur processus d'apprentissage, car, les risques d'abandon et de décrochage sont plus élevés en FAD. En ce sens, tous nos modules comportaient des mandats soit de petits travaux à remettre témoignant des activités d'apprentissage qu'ils avaient réalisées. Or, si l'intention initiale en procédant ainsi était d'amener les étudiantes et les étudiants à sortir de leur isolement, cela nous entraînait vers de nouvelles problématiques : comment surmonter la charge de travail qui semblait considérable pour eux et pour nous étant données les rétroactions nombreuses et récurrentes à fournir aux étudiantes et étudiants? Comme, en FAD, on laisse une trace écrite, les réponses doivent être nécessairement élaborées, complètes et précises.

C'était un changement et un défi important pour moi, par rapport à ce que je faisais habituellement en FEP. En FEP en effet, je prévoyais toujours des moments précis dans la semaine où je me consacrais à l'enseignement (2 à 3 jours) de manière à pouvoir réaliser mes autres tâches de professeure de façon efficace (quatre volets à ma tâche). En FEP, je ne recevais pas tous les jours des demandes d'information ou de rétroaction d'étudiants, ce qui est le cas en FAD, et ce même la fin de semaine. Le virage vers la FAD apportait une rupture dans mon rapport au temps au regard de mes autres responsabilités professionnelles. Personnellement, je l'ai mal vécu, car je me disais intérieurement : « Non! non! Je ne peux pas travailler comme ça là. Je dois faire autre chose! Ce n'est pas seulement l'enseignement. Je ne peux passer autant de temps quotidiennement à répondre à des courriels ou à des messages sur le forum ». Je n'avais pas été préparée à cet alourdissement dans ma tâche. En raison de mes autres charges professionnelles, je n'ai pas pu continuer à donner ce premier cours en FAD. Je suis partie de cette première expérience en étant déstabilisée, car je suis restée en questionnement. Je n'ai donc pas réussi durant ce cours à susciter un arrimage entre les activités d'apprentissage et les travaux requis pour évaluations. Avec la chargée de cours, nous avons pensé à plusieurs ajustements pour les prochaines années. N'étant pas restée dans le processus, je reste un peu sur ma faim concernant ce cours.

Durant la session, et pour surmonter le stress dû à la surcharge, nous avons été contraintes à des ajustements par rapport aux attentes et au nombre de travaux. Ceux-ci étaient nécessaires pour notre propre survie et pour celle des étudiantes et des étudiants, car, la charge de travail était trop grande tant pour les rétroactions que pour la préparation des enseignements. De plus, en FAD, la plupart des éléments du cours et d'évaluation doivent être prêts au début du cours et avant le démarrage effectif de celui-ci. Cela est nécessaire pour permettre ultimement aux professeures ou

professeurs de suivre le rythme du cours. Selon moi, il y a une première préoccupation à ce niveau, car de telles exigences de préparation requièrent que la charge du cours ait été accordée à plus d'une personne pour que les exigences de planification soient adaptées aux ressources professorales.

Or, ce n'est pas ce qui est nécessairement prévu au niveau institutionnel, selon mon expérience. La deuxième préoccupation est reliée au fait que la planification d'un cours en FAD devrait être prise comme une activité d'enseignement à part entière, car, le temps qu'on y consacre me paraît plus long en FAD qu'en FEP. Il m'est déjà arrivé d'avoir des dettes d'enseignement. Malgré le temps passé à planifier un cours en FAD je n'avais pas pu le donner par la suite : le faible nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits ont conduit à l'annulation du cours. Pourtant, je suis assez organisée... je n'avais aucun pouvoir face à cette dette d'enseignement. Tout cela a donc suscité des questionnements importants. Pour cette raison, les normes d'inscriptions au niveau des programmes devraient être revues pour éviter les nombreux désistements de cours durant la première semaine de la session (ce qui conduit à l'annulation d'un cours). Au terme de cette première expérience en FAD, sans aller aux extrêmes en affirmant que cela ne se fait pas, je pense que les professeures ou professeurs n'ont pas les conditions idéales pour mieux répondre à un tel niveau d'exigence. Pour y remédier, le temps de planification serait à reconnaître dans la tâche de façon distincte au temps de prestation d'un cours. De plus, il y a une sensibilisation à faire auprès des étudiantes et des étudiants pour les amener à comprendre qu'on ne peut pas répondre 7 jours sur 7 aux courriels.

Au sujet de l'évaluation, quel que soit le contexte, je vois celle-ci comme quelque chose qui me permet non seulement de témoigner des apprentissages réalisés, mais aussi de faire le point sur la qualité de l'enseignement. Lorsqu'un cours est peu réussi par un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants, cela me permet de m'interroger sur ma pratique d'enseignement, de questionner un certain nombre d'implicites et d'anticiper sur des aspects de mon enseignement au regard des apprentissages effectués. Je le vis comme une exigence de réflexivité sur ma propre pratique, car, c'est une boucle : je dois évaluer sur ce que j'enseigne. Mais en retour, les résultats de l'évaluation sont édifiants pour moi et peuvent entraîner à des ajustements au niveau de mon enseignement. Cela est vrai tant pour l'évaluation formative que pour l'évaluation sommative. Pour moi, l'évaluation formative doit soutenir l'apprentissage et amener l'étudiante et l'étudiant à mieux réussir au niveau du travail final. En ce sens, je me limite à des commentaires et je ne note jamais mes évaluations formatives. Cependant, cette façon de procéder soulève beaucoup de questions pour moi au regard de mon expérience, car, c'est souvent une note qui attire l'attention et qui va susciter un saut qualitatif chez l'étudiante et l'étudiant.

Au regard de mon expérience, je dirais que les technologies constituent également un dénominateur commun aujourd'hui entre l'évaluation en FEP et l'évaluation en FAD. Toutefois, la réflexion et le questionnement que l'intégration des technologies en évaluation suscite est de savoir qui fait le travail individuel ou collectif demandé à l'étudiante et à l'étudiant. En ce sens, l'un des défis concernant l'évaluation avec les technologies en FEP et FAD a trait à l'originalité et de l'authenticité dans les travaux : l'une des stratégies pour s'assurer que le travail est bien fait par l'étudiante ou l'étudiant qui prétend être l'auteur est de faire en sorte que le travail soit personnalisé (thème particulier choisi par chacune et chacun) et que je puisse suivre l'évolution du

travail. De plus, en FEP comme en FAD, en mode synchrone comme en mode asynchrone, il y a forcément un stress qu'on vit. Le stress est relié au fait qu'on souhaite toujours avoir un fonctionnement optimal du système technologique sur lequel le processus d'évaluation repose. Même un FEP, il est difficile de concevoir maintenant un examen à développement papier-crayon : celui-ci se fera à l'ordinateur pour que l'étudiante et l'étudiant puissent utiliser tous les outils usuels de production d'un texte.

Personnellement, je ne perçois pas de changements au niveau des finalités de l'évaluation puisqu'on a toujours une évaluation formative et une évaluation sommative en FEP et en FAD. Dans l'un de mes cours en FEP, j'avais au niveau sommatif un premier travail qui consistait en la mise en réseau des concepts essentiels de recherche. Un deuxième travail comportait des exigences en rapport à la capacité d'analyse des articles scientifiques. Le troisième travail était une exploitation des enseignements du cours dans le cadre d'une situation de recherche réelle qui était définie en amont par l'étudiante et l'étudiant suivant l'encadrement de la professeure. Les évaluations formatives consistaient à commenter les travaux à remettre avant le dépôt final. Le nombre de rétroactions était adapté au niveau des difficultés des étudiantes et des étudiants. Je faisais beaucoup de lectures et beaucoup de commentaires puisque, je m'inscris dans une logique d'évaluation qui vise à soutenir l'apprentissage. De plus, les technologies étaient sollicitées en fonction du type d'opérations requis. Dans un cours en FAD ou en formule hybride (FEP et FAD) avec Skype et *WebEx*, je fournissais des explications formatives pour susciter des ajustements auprès d'étudiantes et étudiants. Le dépôt de travaux était dans *Moodle*. L'utilisation de *Moodle* est répandue en FEP et FAD puisque, les activités d'évaluation y sont mieux organisées et gérées (gestion des versions des travaux et des délais de remise). Avant l'arrivée de *Moodle*, je recevais

encore des copies papier entre 2001 et 2003. À mes débuts et en raison des habitudes de travail, je corrigeais des travaux à la main après les avoir imprimés. Mais, avec le temps, je procède autrement aujourd'hui, car, tout est fait sur écran sur Word et en mode commentaire.

Chez moi, l'attribution de la note tient compte de plusieurs éléments et repose sur une démarche personnalisée. Je trouve qu'un tel effort est requis pour deux raisons. D'une part, la note comporte des conséquences sur l'avenir de l'étudiante et de l'étudiant, notamment aux études supérieures. C'est le cas au niveau de la propédeutique où un échec ou une note insuffisante entraîne souvent à l'expulsion du programme. D'autre part, l'évaluation est une responsabilité professionnelle importante. Je dois donc m'en acquitter avec rigueur et méthode. En ce sens, je commence toujours par un premier bloc comportant des étudiantes et étudiants dont les travaux sont censés être supérieurs aux attentes (selon ce que j'ai perçu durant le cours). Ensuite, je m'intéresse au bloc d'étudiantes et d'étudiants dont le travail peut présenter plusieurs lacunes. Je constitue enfin un troisième bloc comportant des étudiantes et des étudiants dont les travaux devraient répondre aux attentes.

J'engage par la suite une réflexion sur la base de ses trois dimensions : le niveau des étudiants (2^e ou 3^e cycle), leur provenance et les écarts de correction qui relèveraient de la fatigue). Je m'assure d'abord que, dans un cours de 2^e cycle, par exemple, suivi par des personnes étudiant au 2^e ou au 3^e cycle à titre de propédeutique (puisque'ils sont parfois jumelés aux étudiants du doctorat), les étudiants de 2^e cycle ne sont pas pénalisés par la performance de leurs collègues de 3^e cycle (les travaux de ces derniers pourraient m'amener à hausser mes attentes inconsciemment). Je m'interroge également sur la possibilité des biais par rapport aux étudiantes et étudiants dont

les études antérieures n'ont pas été faites au Québec : est-ce que ces derniers se retrouvent toutes et tous avec des notes plus faibles? Pour être certaine d'avoir pris la bonne décision, je fais également une double correction à l'aveuglette, c'est-à-dire sans tenir compte de mes commentaires précédents. Lors de ma dernière expérience, pour un groupe d'une douzaine d'étudiantes et d'étudiants, cela m'a pris toute une journée pour parvenir à une décision appuyée. En ce sens, l'évaluation suscite beaucoup de réflexion pour moi puisqu'elle est sensible.

En dehors de ces points communs mentionnés précédemment, l'évaluation des apprentissages comporte des particularités en FAD. L'une d'entre elles a trait à la distance et à l'anonymat. Cela suscitait des limitations au niveau de la création de liens dont j'avais besoin pour mieux connaître les étudiantes et les étudiants, et pour créer des liens réels avec eux. En ce sens, et dans mes expériences récentes, dans un cours hybride (FEP-FAD), j'ai créé des moments de rencontre en présence avec les étudiantes et les étudiants. Mais, cela requiert de petits effectifs et du temps qu'un professeure ou professeur n'a pas habituellement; j'ai pu le faire, car je suis à la retraite. De plus, d'autres particularités sont reliées à des technicalités concernant les délais de dépôt, car, on se veut plus encadrant en FAD. De plus, et contrairement à la FEP, presque tout doit être prêt avant le début du cours. Toutefois, je ne sais pas si c'est en raison de l'évolution des normes en évaluation ou du fait du contexte de la FAD.

Aujourd'hui, je vis autre chose en FAD, car, je m'accorde beaucoup de flexibilité et, étant à la retraite, je peux consacrer plus de temps que celui normalement dévolu à un cours pour que l'étudiante et l'étudiant puissent tirer le maximum. Je me le permets puisque je n'ai plus d'autre charge professionnelle maintenant. Pour moi, le plus important est que l'évaluation soit au service

de l'apprentissage et que tout ce qu'on fait puisse y contribuer. En FAD, cela requiert plus de temps dont les professeures ou professeurs ne disposent pas, ayant nécessairement des activités en recherche et parfois des responsabilités administratives et des activités en service à la communauté.

Mais pour moi, les technologies soulèvent toujours de nouvelles questions en pédagogie comme c'est le cas lors de l'arrivée de tout nouvel outil. Je l'ai vécu fondamentalement depuis que je suis professeure. Dans mes efforts visant à mieux intégrer telle ou telle technologie, j'ai eu comme la plupart des professeures ou professeurs à effectuer des efforts de médiatisation. Ces efforts entraînent des questions fondamentales en pédagogie et suscitent des réflexions au niveau des pratiques d'enseignement. J'ai particulièrement été confrontée à cela durant ma carrière et durant ces dernières expériences. Pour moi, c'est heureux, puisque cela me garde bien vivante sur le plan professionnel en me sortant de mes habitudes et de mon confort. Je crois que les TN et la FAD m'ont amenée dans une réflexion permanente sur ce que je fais ou devrais faire en tant qu'enseignante pour mieux faire apprendre. Pour moi, l'évaluation n'est qu'une partie de tout cela.

1.7 Le récit de Jocelyne

Au départ, j'étais sceptique par rapport à la FAD. Je me disais implicitement : « ça ne marche pas, cette affaire-là! » Passer de la FEP vers la FAD était une mission impossible pour moi, car non seulement je doutais de l'efficacité d'une telle démarche, dénuée de contact humain direct avec les étudiants, mais aussi je n'avais pas nécessairement la maîtrise des outils technologiques. Selon moi, intervenir adéquatement en FAD exige la combinaison de plusieurs compétences en général et la possession de compétences technologiques en particulier. Un jour et contre toute attente, l'indisponibilité d'un collègue pour donner un cours à l'ensemble des groupes

a contribué à me mettre le pied à l'étrier. Mon passage de la FEP vers la FAD a en effet eu lieu en automne 2011, soit 13 ans après mon embauche à l'université comme professeure. En ce sens, j'ai d'abord commencé en FEP et la FAD était nouvelle et entraînait à des changements. Je ne pouvais plus être en contact direct avec mes étudiantes et étudiants! Je ne savais plus nécessairement qui était présent et qui était absent! La démarche et la planification de mon enseignement devaient nécessairement tenir compte de ces changements. De plus, il me fallait trouver un certain équilibre dans mes interventions afin de susciter un apprentissage actif et autonome des étudiantes et étudiants.

Étape par étape, jour après jour, j'ai dû apprendre comment cela fonctionnait véritablement. Aujourd'hui et avec de l'expérience, je crois d'ailleurs avoir beaucoup plus de contrôle en FAD qu'en FEP. Au niveau des travaux d'équipe par exemple, je sais mieux aujourd'hui qui s'implique, comment, où et quand les travaux sont faits, car, cela est fait avec méthode et il y a une traçabilité des personnes et des actions. En ce sens, je me suis adaptée par expérience, sur la base d'un questionnement et surtout en prenant le risque d'essayer de nouvelles choses pour contourner des problèmes. Cependant, plusieurs défis persistent, car le risque de plagiat demeure important, surtout dans les travaux individuels. Je ne sais pas toujours si c'est la bonne personne qui a fait le travail. De plus, je ne fais pas d'examens en FAD, car cela requiert d'énormes ressources technologiques et un niveau d'instrumentation élevé. Par ailleurs, les étudiantes et étudiants ont nécessairement besoin de flexibilité au niveau de l'horaire en FAD.

L'évaluation a deux fonctions aussi bien en FEP qu'en FAD. Premièrement, elle sert à soutenir la formation puisqu'elle permet de documenter l'apprentissage et d'accompagner le

développement des compétences des étudiantes et étudiants. Deuxièmement, elle a une fonction sociale puisqu'elle doit conduire à la certification. À ce niveau, la professeure ou le professeur a une responsabilité sociale importante, car nous sommes amenés à témoigner de la qualité des personnes sur le plan de leurs compétences et de leurs apprentissages. En ce sens, ma pratique d'évaluation devait être structurée, orientée et encadrée par des normes institutionnelles. Par exemple, mon cours de trois crédits comportait toujours trois éléments d'évaluation en FEP puisque, le minimum requis est de deux éléments pour un cours de trois crédits. Je définissais le type de travail et le contenu de chaque élément d'évaluation en fonction des objectifs du cours et des compétences à développer. En dehors de cet alignement, il me fallait trouver un fil conducteur entre mes éléments d'évaluation, et savoir comment les répartir durant la session.

En FEP, je donnais trois types de travaux au regard des compétences à développer. Puisque je formais des enseignantes et enseignants, le premier travail requérait la planification d'une séquence d'enseignement-apprentissage. Le deuxième travail consistait par exemple à choisir, à documenter et à présenter au groupe-classe une méthode d'enseignement. Le troisième élément était un examen. Dans chacune de ces évaluations sommatives, je faisais des commentaires pour amener l'étudiante et l'étudiant à s'améliorer. Mais durant le cours, il y avait des évaluations formatives qui comportaient des ateliers au cours desquels des interactions suscitaient une communauté d'apprentissage. Tout cela requiert du temps au niveau de la préparation, puisqu'il faut toujours faire des lectures pour améliorer son cours et ses évaluations. En soi, la planification de l'évaluation est un processus exigeant et complexe. En FEP, la complexité est aussi reliée à l'existence de grands groupes comme au baccalauréat.

Mais, pour moi, sur le fond le processus d'évaluation reste le même en FAD et en FEP, car les étapes de l'évaluation (planification, mesure, interprétation, décision et communication des résultats) restent intactes. Au niveau de l'attribution de la note par exemple, je conçois toujours des outils très clairs; soit des grilles d'évaluation qui vont permettre à l'étudiante et à l'étudiant de comprendre sa note. Je dois le faire pour éviter des requêtes en révision de notes, et pour ne pas avoir une mauvaise conscience, car l'évaluation a des conséquences pour les personnes et la crédibilité de l'institution, et cela doit être fait avec rigueur et précision. De plus, je suis soucieuse de justice et d'équité. En ce sens, je mets beaucoup de temps pour lire, souligner et commenter les travaux dans le but de révéler les forces et ce qui aurait dû être fait, le cas échéant. Je fais aussi un retour à l'ensemble du groupe en FEP. En ligne, cela est surtout individuel et toujours écrit. Je ne fais pas de message vocal, car, il faut toujours rejouer l'enregistrement pour accéder au message. Cela ne me convient pas et ça me paraît peu pratique lorsqu'on a besoin d'y revenir pour la discussion! Parfois, un étudiant dira ne pas comprendre! Mais, c'est souvent avec l'intention de voir si je peux améliorer sa note.

L'évaluation des apprentissages comporte néanmoins des particularités en FAD. Selon moi, le niveau d'encadrement est plus élevé puisqu'il faut s'assurer que tous les modules ont des activités d'apprentissage et que tout le monde y participe. En ce sens, je devais trouver des stratégies pour obliger indirectement les étudiantes et les étudiants à effectuer des lectures et à visiter les forums. La définition des critères d'évaluation doit emmener indirectement les étudiantes et les étudiants à effectuer toutes leurs activités d'apprentissage que j'avais définies en amont. Au départ, je n'y arrivais pas toujours. Mais, avec le temps et des ajustements, j'ai compris qu'il me fallait colmater certaines brèches en étant plus encadrante. Cela devait se faire avec

méthode et subtilité, car, il s'agit d'amener autrui à s'investir et à élaborer des réponses plus ciblées et en lien avec les objectifs et les contenus du cours. Naturellement, cela exigeait que je prenne beaucoup de temps au niveau de la planification de l'évaluation. De plus, je devais en tout temps rechercher la clarté en formulant les questions des forums d'une manière judicieuse, précise et structurée. Je m'arrangeais également à ce qu'il y ait une continuité et de la cohérence dans les interactions! Pour cela, j'impliquais tout le monde tout en arbitrant, question de guider et d'élever le niveau des discussions. J'avais des forums de questions accessibles à tous (ex. forum – questions techniques; forum – question sur les lectures du module 3; forum – questions sur le TP2, etc.) de façon à ne pas avoir à traiter plusieurs fois une même question provenant de personnes différentes.

Plusieurs travaux étaient requis en FAD. Par exemple, un premier travail était de dire qu'après telles lectures spécifiques sur tel sujet, répondez à telles questions, faites des analyses ou proposez une carte conceptuelle au regard de ce qui a été lu et analysé. Ce travail d'analyse critique pouvait également s'appuyer sur des vidéos qui portaient sur des situations professionnelles ou pédagogiques réelles. Un deuxième travail consistait à demander la planification d'une situation d'enseignement-apprentissage. L'intervention dans les forums constituait aussi un travail noté. Au niveau des forums, je constituais des groupes de 4 à 5 personnes. Les discussions portaient sur des questions spécifiques que je définissais en amont au regard des lectures pour éviter d'aller dans tous les sens. Somme toute, les mandats étaient clairs et précis. Chacun était par exemple, expert d'une question. Quelqu'un d'autre était désigné pour commenter la réponse de l'expert. Ensuite, tout le monde pouvait réagir. En fin de compte, l'étudiant est évalué sur sa production, sur la qualité de la rétroaction qu'il donne à un pair ainsi que sur sa contribution à la dynamique des interactions dans le forum.

Sur le plan opérationnel, cela requiert un suivi en mode continue. Je suis en quelque sorte omniprésente. En ce sens d'ailleurs, je pouvais être perçue comme une maniaque! Mais, je devais être présente, car, ils en ont besoin selon moi. Lorsqu'une étudiante ou un étudiant était inactif, j'allais vers lui en disant : « Cela fait longtemps que je ne t'ai pas vu! Comment ça va? As-tu trouvé des choses? » Habituellement, cela réveillait la personne, car, elle sentait que j'étais présente, à l'écoute et que je suivais les interventions. Tout ceci se déroulait sur *Moodle*. J'y créais des forums d'équipes et des salles virtuelles pour rencontres d'équipes afin de soutenir le travail collaboratif. Ou encore des séances *WebEx* ou *Adobe Connect* pour des rencontres de groupe animées par moi-même pour soutenir l'apprentissage collaboratif.

J'ai dû aussi implanter des dispositifs pour susciter des contacts chaleureux et une ambiance conviviale. À l'entame du cours, je leur recommandais formellement de se présenter en fournissant leurs informations personnelles. En ce sens, ils pouvaient dire : « je suis, j'habite, ma profession consiste à, voilà comment cela se passe à mon travail, j'ai choisi le cours pour telles raisons, etc. » De plus, il leur était requis de mettre une photo de profil. Avec le temps, des liens se créaient en fonction des centres d'intérêt des uns et des autres. Cela facilitait la formation des équipes de travail dans certains cas. Et de mon côté, je pouvais savoir qui était qui et qui pensait quoi. Pour minimiser les risques de plagiat, les travaux et les modules devaient être liés. De plus, il fallait faire preuve de créativité et surtout donner la priorité à l'évaluation des compétences ou des habiletés cognitives supérieures.

Pour m'en sortir en FAD, je dirais que la présence et l'organisation sont fondamentales. Je constituais des dispositifs d'alerte sur des questions urgentes. Pour arriver à cela, des

apprentissages technologiques sont nécessaires. Cet apprentissage est aussi nécessaire pour les étudiantes et étudiants, car, les difficultés des activités en ligne étaient aussi reliées à l'absence des compétences technologiques du côté des apprenantes et apprenants. Je me sentais impuissante parfois par rapport à cela puisque, je ne pouvais pas me substituer à eux. Malgré l'appui du soutien technique dont je pouvais bénéficier durant le processus, cela restait problématique à chaque fois qu'un nouveau problème technique survenait pour l'un ou l'autre étudiant ou pour moi-même.

Pour qu'un cours à distance fonctionne, des ressources spécialisées sont nécessaires lorsque les compétences technologiques de la ressource professorale sont limitées. Au départ, je devais recommencer tout le temps alors même que certaines opérations pouvaient être programmées. Cela me prenait un temps fou et une grande charge de travail. Même si aujourd'hui je maîtrise mieux les choses et que je me suis organisée pour effectuer des gains en temps, les exigences demeurent très élevées au niveau de la planification des évaluations. Toutefois, il faut toujours que les consignes soient claires dès le départ et que tout soit détaillé. Les exemples de productions ou de travaux doivent être fournis pour permettre aux étudiantes et étudiants de mieux assimiler les attentes. Il faut néanmoins le faire avec précautions pour éviter le plagiat. De plus, il faut lire et commenter régulièrement les travaux. Dans ce processus d'accompagnement, il est nécessaire que les étudiantes et étudiants soient tenus comme par la main en leur disant comment procéder sur le plan méthodologique. Je reconnais ne pas du tout oser au niveau informatique car, ce n'est pas mon champ d'expertise. Mais, je me sens très à l'aise au niveau de l'encadrement des processus d'apprentissage, car, je suis une psychopédagogue à la base. En dehors de cette expertise, je me mets beaucoup à jour au plan technopédagogique à travers de nouvelles lectures et la participation à des formations et des congrès.

À titre de recommandations, je suggérerais de planifier l'évaluation en partant des compétences et des objectifs du cours. De plus, il faut tenir compte du règlement. Le règlement fixe le nombre de travaux et oriente sur la pondération. Les compétences et les objectifs du cours déterminent la nature des travaux requis. Mais, tout en respectant le cadre réglementaire, il est nécessaire de faire preuve de discernement pour organiser et doser les travaux d'une manière réaliste. Je ne peux pas par exemple demander les planifications d'enseignement détaillées pour chaque module. Mais, je peux avoir une planification globale sur une page ou deux qui révèle les principes pour élaborer un projet. Ce projet peut être planifié en détail dans un autre travail. De cette manière je m'assure que tout le contenu soit réellement traité par les étudiants. L'autre défi consiste à satisfaire la totalité des étudiantes et étudiants qui ont des profils disciplinaires différents et dont certains enseignent en formation générale des jeunes et d'autres en formation générale des adultes. Le même problème se pose en présence, mais, avec plus d'acuité en FAD puisqu'on n'a pas directement accès aux étudiantes et étudiants. En ce sens, les ressources pédagogiques et technopédagogiques sont nécessaires. Quand on est en manque de ces ressources, ou de l'une d'entre elles, on aborde les choses avec beaucoup d'hésitation. Mais, avec le temps, cela se passe bien. Ma première expérience en FAD m'a beaucoup inspirée, car, cela m'a amenée à transformer mes cours en FEP en y instaurant des situations d'enseignement et d'apprentissage en mode hybride.

Pour moi, l'évaluation des apprentissages est une activité exigeante, car, elle doit être professionnelle et rigoureuse en tout temps! L'évaluation des productions complexes comporte plusieurs défis. Les dispositifs technologiques d'autoévaluation automatique suscitent des questionnements dans l'évaluation des compétences. De plus, le contexte de la FAD ajoute un

autre degré de complexité. L'adaptation en FAD requiert un nombre important des évaluations (pour s'assurer que les étudiants vont travailler tous les modules et toutes les activités), du temps pour monter un cours (incluant les évaluations et les ressources) et gérer les apprentissages ainsi que de la présence quasi continue du professeur pour répondre aux questions et rétroagir (les étudiants ayant des rythmes de travail et des horaires différents de présence sur la plateforme du cours). Par ailleurs, le professeur est contraint à un travail de clarification et d'explicitation permanent. Cela porte sur le quoi faire? Comment le faire? Et, quand le faire? Cela prend du temps, puisqu'il faut répondre à toutes ces préoccupations pour avoir une pratique structurée et juste en évaluation. Je le vis bien au niveau du temps que cela me prend, car c'est le prix à payer pour adapter ma pratique à l'exigence d'une évaluation pertinente, claire et juste.

1.8 Le récit d'Angèle

J'ai eu ma première expérience en FAD en 2007. Mais, trois ans plus tôt, soit en 2004, j'enseignais déjà au niveau universitaire en FEP. J'ai découvert la FAD dans le cadre d'un projet de coopération internationale impliquant le Canada et d'autres pays dont certains étaient à l'époque, en voie de développement. Cette expérience inaugurale a été très stimulante, car, cela me permettait de contribuer à la formation des enseignantes et des enseignants des pays moins nantis. C'était génial, car, les étudiantes et étudiants avaient accès aux ressources par un simple clic. Mais, d'un autre côté, c'était aussi frustrant, car, il n'y avait aucun lien entre nous. Des liens étaient d'autant plus difficiles à susciter que le cours était essentiellement diffusé en mode asynchrone. À l'époque, nous nous limitions à transposer (poster) nos contenus de cours en ligne.

Cela me paraissait insuffisant, car pour moi, une réelle dynamique d'apprentissage requiert une communauté d'apprentissage. Cette absence était accablante pour moi.

Mais, dans une deuxième expérience survenue en 2016, j'ai pu constater des évolutions d'un point de vue qualitatif. Mes cours étaient aussi bien en mode asynchrone qu'en mode synchrone sur *WebEx* et sur *Adobe Connect*. Avec l'une ou l'autre de ces technologies, je pouvais susciter des interactions plus humaines; même si cela restait virtuel. C'était très captivant pour moi! Ces cours étaient d'autant plus intéressants que mes étudiantes et étudiants de la maîtrise étaient des professionnels engagés dans leurs études. Malgré la distance virtuelle qui nous séparait, je ressentais une certaine proximité puisque je pouvais les voir au travers des visioconférences. En ce sens, j'ai commencé à apprécier beaucoup plus la FAD que la FEP puisque l'engagement des étudiantes et des étudiants combinés aux avancées technologiques comporte nécessairement des effets positifs.

Toutefois, mon adaptation dans ce nouvel environnement a requis des changements importants au niveau de ma pratique d'enseignement; cela en fonction des particularités que j'ai pu y rencontrer. Il me fallait par exemple tenir compte de nouvelles exigences de planification qui devenaient plus élevées tant au niveau du montage du cours qu'au niveau de la structuration des évaluations. De plus, pour assurer un apprentissage autonome des étudiantes et des étudiants, tout devait être clair et explicite dès le début du cours, car, je n'étais plus en présence, soit devant des étudiantes et étudiants pour leur fournir des explications spontanées. En ce sens, je préparais et proposais une vidéo de présentation et d'introduction pour exposer les articulations du cours et des éléments d'évaluation.

Concernant le cadre spécifique de l'évaluation, je ne cherche pas nécessairement la restitution de ce que les étudiantes et étudiants auraient appris par cœur. Ce n'est pas la cible ultime de mes évaluations en FAD et en FEP. Dans les deux contextes en effet, je veux voir leur capacité d'anticipation! Je veux documenter des liens qu'ils font dans des situations d'enseignement qui leur sont présentées. En ce sens, mes évaluations s'appuient toujours sur des situations professionnelles concrètes en FAD et en FEP. Les questions que je pose entraînent vers des études de cas, des réflexions et des analyses. Pour attribuer la note, je me sers d'une grille d'évaluation dans les deux contextes. Je procède toujours par comparaison des éléments de la grille au travail soumis au regard des critères comme la pertinence, la clarté et la cohérence. Je me sers aussi de ma « tête », de mon intuition ou de jugement professionnel puisque, l'évaluation a un côté « subjectif ». Pour être juste et équitable, je fais une lecture transversale et non linéaire des copies puisque cela me permet de m'ajuster au fur et à mesure. Mes corrections sont toujours accompagnées de beaucoup de commentaires pour permettre aux étudiantes et étudiants de savoir ce qu'il aurait dû faire. J'aime effectuer la rétroaction même si cela prend du temps, car j'ai une vision formative de l'évaluation! Mais, on dirait que les étudiantes et étudiants sont plus intéressés par la note. De plus, puisque l'évaluation sommative est obligatoire et que le formatif n'est pas forcément ce qui intéresse les étudiantes et les étudiants tant en FEP qu'en FAD, je fais plus une évaluation sommative.

Trois axes de régulations de l'évaluation sont en effet à prendre en compte en FEP et en FAD. Il y a un axe institutionnel qui prescrit des normes et des politiques d'évaluation. Le deuxième axe comporte des enseignantes et enseignants qui rendent compte des normes dans leurs pratiques. Le troisième axe comporte des étudiantes et des étudiants, car leurs rôles ne se limitent

pas à produire le travail. Ils peuvent aussi initier des recours ou des demandes de révision de notes. Ma pratique évaluative tient nécessairement compte de ces aspects.

L'évaluation sommative comporte deux examens et un travail de groupe dans le contexte spécifique de la FEP. Au niveau de la planification des examens, les étudiantes et les étudiants ont droit à un référentiel de l'examen. Ce référentiel les situe en rapport aux notions qui seront abordées. De plus et avant le début du cours, le plan des premiers cours comporte des pondérations et des grilles d'évaluations. Des plages horaires sont prévues tant à l'intérieur des cours qu'en dehors pour répondre aux questions et pour la prise de rendez-vous avec moi. Dans la même lignée, je n'hésite pas non plus à réserver une salle de cours pour consacrer trois heures d'aide à l'apprentissage aux étudiants-es. Les examens se déroulent généralement en ma présence et dans une salle commise à cet effet.

Il n'y a pas d'examens en FAD. Je propose seulement des travaux, car, les examens pourraient requérir des ressources technologiques dont nous ne disposons pas et un niveau d'instrumentation plus élevé. La particularité de l'évaluation à distance est donc reliée à une absence de contrôle direct ou de surveillance directe comme c'est le cas en présence. En ce sens, on ne sait pas nécessairement qui fait le travail, ni les conditions dans lesquelles il est fait. La problématique de la tricherie doit donc être anticipée et traitée rigoureusement ici. Pour moi, et outre mon intuition, cette anticipation et ce traitement passent par le type de travaux que je propose. Je fais généralement des études de cas empiriques, des mises en situation et des analyses. Les étudiantes et étudiants ont des travaux en équipe et un travail individuel en ce sens. Tout cela est prévu et explicité dans le plan d'activité pédagogique (plan du cours), car, les cours sont structurés

en modules. Les modules comportent des informations technopédagogiques (fonctionnement de la plateforme et modalités d'utilisation) des activités d'enseignement et d'apprentissage ainsi que des éléments d'évaluation. Habituellement, le module introductif ou zéro permet à l'étudiante et à l'étudiant de se familiariser avec la plateforme. Les étudiantes et les étudiants font les travaux à distance et font les dépôts sur *Moodle*. Au départ et par habitude, j'imprimais les copies à des fins de corrections. Toucher la copie me paraissait plus rassurant. Mais, je me suis ajustée, car, cela me prenait beaucoup plus de temps. Aujourd'hui, tout est fait sur écran. Le prix à payer est qu'à force de travailler sur les écrans, cela est fatigant pour les yeux et altère lentement mais sûrement la vue.

J'aimerais revenir sur un autre point aussi important que ceux mis en exergue précédemment. Il s'agit du développement des compétences numériques ou technologiques. En effet, j'ai dû suivre des formations pour développer des compétences en vue de l'usage adéquat des plateformes d'enseignement à distance comme *WebEx* ou *Adobe Connect*. Au début, j'étais mal à l'aise dans le cadre des cours d'accompagnement que je suivais, car, le spécialiste était à distance et j'aurais aimé qu'il soit en présence pour mieux m'expliquer tout cela. Mais avec le temps, je me suis adaptée à cette nouvelle pédagogie virtuelle et j'ai commencé à réagir et même à interagir en posant des questions de compréhension par rapport aux éléments technologiques problématiques pour moi.

Je pense donc qu'en FAD, il faut avoir un esprit ouvert pour apprendre à mieux apprendre, car les choses bougent et changent constamment. L'enseignement à distance comporte plusieurs défis dont certains ont trait au montage et à la programmation. L'ensemble doit être ordonné, cohérent et compréhensible pour les étudiantes et étudiants. Au niveau spécifique de l'évaluation,

mon autre problème concerne l'animation. Mes interactions ne sont pas toujours dynamiques en effet! Il faudrait peut-être que je me forme davantage au niveau de la maîtrise des technologies pour surmonter ces limitations, car, pour l'instant, je pense que je reproduis plus ce que je fais en présence. Or, je devrais adapter ma pratique à ce niveau.

Par rapport à mes autres responsabilités professionnelles, l'évaluation est ce que j'aime le moins, puisque cela me prend beaucoup de temps en FAD. Pour m'adapter à cela, je me conforme aux normes en m'acquittant rigoureusement de ma responsabilité. De plus, je suis peu rassurée dans l'idée de déléguer la correction à une tierce personne puisque l'évaluation reste très sensible. Heureusement, à la fin du travail qui m'est requis, je suis contente, car comme j'évalue moi-même les travaux, je peux ainsi savoir comment situer mes étudiantes et étudiants et comment mieux les soutenir dans leurs apprentissages. Je sais qu'il y a des alternatives qui consisteraient par exemple à trouver des dispositifs technologiques de corrections automatiques. Ce sont des choses à explorer certainement. Cependant, je crois que ces outils ne sont pas nécessairement adaptés pour l'évaluation des habiletés cognitives supérieures ainsi que des compétences professionnelles requises dans les domaines de formation en enseignement supérieur.

Le passage de la FEP vers la FAD requiert de la formation au niveau de la maîtrise des technologies pour savoir comment programmer les choses pour mieux gérer son temps et ses activités d'évaluations. De plus, il faut toujours se questionner dans le sens du quoi faire? Comment mieux le faire? Comment mieux gagner en temps? Personnellement, je me pose ces questions au quotidien et j'en conclus que je n'ai pas vraiment de temps. Or, je dois me former davantage! C'est une impasse qu'il faut surmonter nécessairement. Toutefois, les formations sont

à adapter à mes besoins, car parfois, elles sont essentiellement technologiques. Il faudrait aussi tenir compte du volet pédagogique, et même didactique. Nous avons besoin de trucs concrets, mais également du comment cela fonctionne, c'est-à-dire du processus et de pratiques exemplaires susceptibles de nous permettre d'avancer plus rapidement. Parfois, je suis restée sur ma faim en ce sens. Dans mon expérience actuelle, mon adaptation dans l'enseignement à distance s'appuie sur des ressources technologiques et humaines qui sont disponibles au niveau de mon département, car l'apport du responsable techno pédagogique est déterminant, selon moi.

Cette personne soutient mon appropriation des environnements numériques d'apprentissage puisqu'elle m'explique toujours comment cela fonctionne. De plus, elle me fournit de la documentation à ce propos. Au niveau de la faculté, des rencontres de partages de pratiques sont initiées et cela est aidant. De plus, un pôle technopédagogique est en émergence. Cela annonce des lendemains meilleurs selon moi, au niveau de la transition vers la FAD. Pour moi, le passage de la FEP vers la FAD est génial, mais il faut apprendre à se réveiller tôt et à se coucher tard pour avoir la maîtrise de son cours et de ses évaluations en ligne. C'est un passage qui requiert beaucoup de temps au niveau de l'adaptation. Il ne faut donc pas seulement considérer des éléments de planification qui nécessitent la sélection et l'arrimage de plusieurs composantes (objectifs, compétences, notions, activités d'apprentissage, travaux, rétroactions, etc.). Car, dès que cela est fait, nous ne sommes même pas encore à mi-parcours, puisqu'il faut l'introduire en ligne. C'est difficile, car à ce niveau et outre des connaissances disciplinaires et pédagogiques, les connaissances technologiques sont hautement requises. De plus, il faut avoir de l'expérience, car le contexte de la FAD exige aussi que les choses soient claires et adaptées au profil des étudiantes et étudiants.

1.9 Le récit de Christine

Je suis arrivée dans l'enseignement en milieu universitaire en 2004-2005. Je suis intervenue essentiellement en FEP jusqu'en automne 2007. Puis, je suis passée vers la FAD en hiver 2007. En FAD, mes premiers cours étaient essentiellement dispensés en mode asynchrone et destinés aux étudiantes et étudiants de maîtrise. Mon passage de la FEP vers la FAD a suscité plusieurs changements dans ma planification de l'enseignement. En FEP, j'étais plus dans une approche de type microplanification. Dans cette logique, j'avais la possibilité de m'ajuster et de changer rapidement les choses. J'avais une plus grande marge de manœuvre. En FAD, ce n'était plus le cas, car, je suis passée vers un système de planification globale. Je devais anticiper sur la plupart des activités d'enseignement et d'évaluation avant le début du cours. En ce sens, la FAD me requerrait une démarche de planification beaucoup plus ancrée et construite tant en enseignement qu'en évaluation.

De plus, mon rapport aux étudiantes et étudiants avait changé, car je devais désormais répondre à leurs sollicitations à tout moment. Au départ, je l'ai vécu comme un alourdissement dans ma tâche puisqu'il y avait une sorte de décalage au niveau du temps. En FEP, j'avais des moments où je ne voyais pas nécessairement les étudiantes et étudiants. En FAD, le suivi devenait illimité. Globalement, la FAD comportait deux axes de suivis majeurs, selon moi. Il y avait d'abord des suivis de types pédagogiques puisqu'au niveau des forums, il me fallait répondre aux étudiantes et étudiants au sujet des questions pour lesquelles, je n'avais pas nécessairement de réponses immédiates. Ensuite, il y avait des suivis de types techniques. D'une part, il me fallait gérer mon propre rapport à la plateforme. D'autre part, il me fallait gérer le rapport des étudiantes

et étudiants à la même plateforme. Or, je n'avais aucune maîtrise en ce qui a trait à leur rapport à la plateforme. Ça faisait donc beaucoup de choses à gérer en même temps! En ce sens, je réalisais que la FAD m'entraînait complètement vers autre chose avec ces nouvelles exigences.

J'ai très bien accueilli ces changements, selon moi. Même si je reconnais avoir vécu un stress en rapport aux exigences liées à l'appropriation et au passage d'une plateforme à une autre, je vivais la plupart des changements suscités par la FAD comme étant des opportunités. Mon adaptation était heureuse pour plusieurs raisons. Premièrement, relever des défis en enseignement correspondait à mon identité professionnelle. Je vis le cadre des innovations comme un moteur de développement professionnel. Deuxièmement, mon passage de la FEP vers la FAD a été voulu et non imposé. Troisièmement, je suis très à l'aise avec les technologies. Quatrièmement, j'ai bénéficié d'un entourage aidant puisque, je pouvais me référer à des personnes-ressources. De plus, le fait que je sois disposée à un apprentissage en continu m'a nécessairement fourni des assises intellectuelles et pratiques pour prendre des risques. Je pouvais en effet tester de nouvelles choses sur le plan pédagogique aisément.

Toutefois, depuis le début de ma carrière, l'évaluation me questionne particulièrement. Je dirais même que c'est l'un des aspects des plus difficiles de ma tâche. Ma difficulté est d'abord attribuable au fait que je sois partie de la France pour le Québec. Le changement de continent entraînait nécessairement des transformations au niveau de ma culture en évaluation. En France en effet, l'évaluation prend plus le sens de la notation ou de la mesure; alors qu'au Québec, l'évaluation est plus centrée sur l'apprentissage. De plus, j'ai toujours été mal à l'aise avec la notation; de surcroît lorsque les cibles ultimes de la formation sont reliées aux productions

complexes. Fort de ces questionnements, ma pratique évaluative a dû évoluer sur la base de plusieurs ajustements. J'ai commencé avec des grilles intuitives! Puis, je suis passée progressivement vers des grilles critériées à échelle descriptive. Cette évolution a été facilitée grâce à mes recherches personnelles, et par le biais d'une formation suivie en évaluation en enseignement supérieur. Aujourd'hui et au regard de mon parcours, je suis parvenue à l'idée qu'il faut distinguer l'évaluation de la notation. Pour moi, le plus important c'est l'évaluation; laquelle est nécessairement formative ou formatrice, car, je suis très mal à l'aise avec la note!

Par ailleurs, j'ai été confortée dans mon approche grâce au virage du monde universitaire vers des situations professionnelles. Dans cette direction, l'évaluation s'appuie nécessairement sur des travaux inspirés des situations concrètes. En FAD, et peut-être parce que le contexte s'y prête moins, j'ai été amenée à rompre avec des examens. Étant donné que l'évaluation n'est ni un contrôle ni une vérification de connaissances, cela me convient! De plus, même lorsque je demande un travail long, de multiples espaces de soutien à l'apprentissage des étudiantes et des étudiants sont toujours prévus.

D'une manière générale, j'applique les normes et je respecte les principes de l'évaluation. Cela me permet de développer une pratique évaluative construite et structurée. Par ailleurs, je questionne régulièrement la pertinence et la viabilité de mes méthodes et de mes outils d'objectivation de critères pour réduire les biais, à défaut de les enrayer totalement. Cela est d'autant plus requis chez moi que l'attribution de la note est toujours appuyée et encadrée par le souci de transparence. Concrètement, ma démarche consiste à travailler avec une grille que je vais colorier au fur et à mesure que je corrige, car pour moi, ce n'est pas la note qui importe. L'essentiel,

c'est la possibilité que je donne à l'étudiante et l'étudiant de continuer dans son apprentissage même après le cours. En ce sens, j'adopte généralement une posture constructive ou de « dialogue avec le texte ». Par exemple, lorsque le travail est bon, je suis intellectuellement stimulée et j'ai tendance à faire plusieurs commentaires. Mais, lorsque cela se passe mal, je me sens plus limitée, car, je me dis : « là, je devrais commenter, mais, est-ce que c'est pertinent? Est-ce que je ne devrais pas plutôt me résumer dans un seul gros commentaire? » Le nombre de commentaires n'est donc pas nécessairement en adéquation avec la note! Pour moi, la note relève ultimement du jugement professionnel.

Quand je suis en ligne, ce qui change a trait au nombre et à la rapidité de mes rétroactions. Avec du recul et lorsque je regardais mon carnet de développement professionnel, je réalisais que l'évaluation me prenait beaucoup plus de temps en FAD qu'en FEP. Je faisais en effet beaucoup de commentaires et cela était parfois exagéré au regard de mes autres responsabilités. De plus, les éléments d'évaluation et toutes les grilles devaient être disponibles dès le début du cours. Cela alourdissait considérablement ma tâche et réduisait ma flexibilité. Parfois, je me disais en effet : « Ah! Cette grille-là, je l'aurais bien retravaillée. Mais là, je l'ai déposée. Comment est-ce que je suis capable d'adapter les choses »? L'autre particularité de l'évaluation en FAD est qu'elle est multisources. Outre mes rétroactions, les étudiantes et étudiants ont droit à la rétroaction de leurs pairs de même qu'à une autoévaluation. C'est un avantage puisque, cela me facilite les choses en fin de compte. Pour moi, si les technologies sont parfois sources de difficultés dans l'évaluation en FAD, elles sont aussi des atouts. Par exemple, elles m'ont permis de multiplier les formes d'évaluations en FAD. Au-delà du travail écrit, je peux proposer des cartes conceptuelles, des

présentations PowerPoint commentées, des simulations, des vidéos, etc. D'un autre côté, je peux ajuster ma rétroaction en l'insérant dans divers formats : écrits, audios ou vidéos.

Pour moi, la technologie est un moyen qui doit être au service d'une finalité pédagogique. En ce sens, elle me permet de faire ce qu'on n'avait pas la possibilité d'effectuer avant. Même si chaque session, je rencontre des étudiantes et des étudiants ayant des résistances à l'égard des technologies, mon approche générale est de leur montrer que cela peut être contourné. Je leur dis toujours : « Ok! Ça ne marche vraiment pas. Mais, ce n'est pas grave! On ne va plus faire une carte conceptuelle; fais autre chose; fais passer le fond avant la forme ». Parfois, je rencontre des défis importants puisque la connexion peut ne pas fonctionner. Mais, je me dis toujours que si je ne peux pas résoudre le problème, quelqu'un pourra m'aider dans ce sens.

En FAD, il est nécessaire d'être positif en plus de solliciter des outils et des méthodes d'évaluation diversifiées. Toutefois, il faut le faire avec le souci de susciter la collaboration des étudiantes et étudiants d'autant plus qu'ils sont partie prenante de l'évaluation. En ce sens, essayer de nouvelles choses requiert de l'ouverture vis-à-vis des étudiantes et étudiants qui ont de la difficulté à s'adapter. Une fois et en raison des problèmes techniques ou d'un inconfort avec des technologies, certains étudiantes et étudiants ont eu de la difficulté à élaborer un Pecha Kucha que j'avais demandé. En échange, je leur ai proposé d'essayer autre chose de plus simple puisque c'est le fond, et non la forme qui importe. Mon objectif est de les amener à se développer avec des technologies et non exiger d'eux la maîtrise de telle ou telle technologie. Pour moi, en effet, la technologie n'est pas une fin en soi. C'est un moyen à mettre au service de la différenciation pédagogique aussi bien en enseignement qu'en évaluation.

Pour l'instant, je n'ai pas encore réussi à m'adapter par rapport au temps que l'évaluation des apprentissages me prend en FAD. Cependant, cela m'a amenée à développer autre chose. Au lieu d'écrire pour rétroagir, je fais une vidéo ou un message oral. C'est plus facile pour moi. C'est ainsi que j'ai appris à gérer mon temps. Mais dans le fond, l'évaluation a affecté mon identité professionnelle puisqu'aujourd'hui, même si l'évaluation est particulièrement chronophage, je l'assume, car, l'étudiante et l'étudiant doit pouvoir continuer à apprendre et à se développer après moi. En ce sens, je dois lui fournir un maximum de commentaires dans un langage approprié pour ne pas abimer sa motivation. Malgré leur propre résistance, je reste convaincue que c'est ce qu'il faut faire. Je le fais avec beaucoup de bienveillance d'autant plus que je crée toujours des liens en amont et au fil du temps avec mes étudiantes et étudiants. Je prends toujours le temps de les rencontrer personnellement ou collectivement pour les connaître. Pour moi, Skype et *Adobe Connect* apportent une valeur ajoutée puisqu'à travers ces technologies, je peux lire des réactions des étudiantes et des étudiants, et adapter mon accompagnement en conséquence. De plus, je réponds assez rapidement lorsqu'ils ont besoin de moi. Je considère toujours que notre lien doit être personnalisé pour que l'évaluation soit un moment constructif, et non une claque. Cela pourrait soulever d'autres questions à coup sûr! Mais je me sens très à l'aise avec cela! Cela est certainement renforcé par mon champ disciplinaire initial qui est la psychologie.

Pour moi, on peut réussir le passage de la FEP vers la FAD lorsqu'on se connaît. En ce sens, il est important de choisir de s'engager dans des choses qu'on aime. De plus, il vaut mieux utiliser des technologies avec lesquelles on est à l'aise. De plus, il est important d'appliquer la technique des petits pas, en faisant une chose, ensuite une autre. Cela entraîne mieux vers la maîtrise d'une réalité aussi complexe que l'évaluation en FAD.

1.10 Le récit d'Isis

Je travaille en enseignement postsecondaire depuis plus 20 années. J'ai été chargée de cours par la suite et professeure d'université. J'ai entamé ma carrière de professeure en milieu universitaire dans mon champ d'expertise. Au début de ma carrière professorale, j'enseignais dans un format traditionnel, soit en FEP. Par la suite, à l'automne 2009, soit comme professeure et sans la moindre préparation, j'ai été entraînée en FAD. C'est ainsi que j'ai été confrontée à l'intégration des TN. L'intégration des TN a été un grand défi pour moi! Cela m'a préoccupé au plus haut point.

Dans le cadre de mes fonctions de professeure, je possédais des connaissances et une expérience afin d'évaluer les apprentissages dans un programme en approche par compétences dans mon domaine. Dans le cadre du premier cours que je devais offrir totalement en ligne, mon collègue (retraité) m'a légué son matériel de cours développé sur l'environnement numérique d'apprentissage (*Moodle*). Je l'ai bonifié et je l'ai également transmis à ma collègue qui est arrivée après moi. Cette culture de passation de cours est importante et est très aidante; car elle favorise l'amélioration continue des pratiques. Toutefois, cette première expérience m'a permis de comprendre que ces atouts étaient insuffisants pour me permettre de répondre adéquatement aux exigences liées à l'intégration des TN dans l'enseignement et dans l'évaluation des apprentissages.

Je tiens à préciser qu'en FEP, je privilégiais une pédagogie dans laquelle les étudiants sont engagés activement. Je proposais des tâches complexes et authentiques afin de permettre le développement et l'évaluation de la compétence du cours. L'APC impliquait le passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. En ce sens, je développais une

posture socioconstructiviste qui me permettait de proposer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui favorisaient les apprentissages en équipe lors de la réalisation de projets. J'accordais une grande importance à l'accompagnement puisque c'est de cette manière je pouvais offrir des rétroactions et par la même occasion, je recueillais des traces des apprentissages auprès des étudiants. Également, je proposais des outils afin d'engager les étudiants dans l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs. La rétroaction individuelle et au groupe me permettait également d'adapter mes interventions pour mieux soutenir le développement de la compétence.

Dans un processus d'évaluation des compétences, la réalisation de tâches complexes nécessite la formulation de nombreuses rétroactions afin de permettre aux étudiants de bien comprendre les attentes et de s'ajuster. La compétence est pour moi, la cible ultime. À partir de la compétence, je proposais des situations (tâches) d'évaluation alignées sur le contexte de réalisation du cours. En fonction des standards formulés, je dégageais des critères de performances qu'on peut décliner en critères d'évaluation. Dans l'APC en effet, la planification de l'évaluation nécessite un processus d'évaluation transparent et rigoureux qui doit tenir compte du règlement, soit les politiques d'évaluation adoptées par l'université en fonction des cycles (1^{er}, 2^e et 3^e).

D'une manière opérationnelle et étant donné que je formais des étudiants dans un programme de formation continue au 2^e cycle, la compétence du cours était toujours reliée au profil de sortie. En général, je commençais par construire l'évaluation finale du cours au regard des standards et des critères de performance. Selon moi, c'est l'élaboration de situations qui était le plus complexe, car la tâche (travail à faire) devait être le plus authentique possible. Dans ma pratique, les questionnaires et les QCM étaient essentiellement sollicités pour l'évaluation

formative (évaluation diagnostique). Ensuite, je déclinais les autres évaluations soient celles dites intermédiaires. Mais, pour moi, l'évaluation des tâches complexes est certificative parce qu'elles vont permettre la validation de l'atteinte de la compétence au terme du cours. Le processus de planification entraîne la production de plusieurs outils, parmi lesquels des grilles d'évaluation à échelle descriptive. En accord avec la compétence et ses caractéristiques, les évaluations proposées dans le cadre du cours doivent permettre à l'étudiante et l'étudiant de s'approprier de nouvelles connaissances afin de les mobiliser et les combiner lors de la réalisation de tâches. En ce sens, l'étudiant doit commencer à construire avant d'aborder la tâche finale du cours. Cela lui épargne notamment d'arriver en étant déstabilisé au niveau de la tâche finale.

En cela, l'évaluation formative est très importante pour moi. Au départ, je proposais une seule évaluation certificative, la dernière. Et toutes les autres évaluations étaient des évaluations formatives. La rétroaction était faite à chaque évaluation, et cette évaluation constituait une étape de l'évaluation finale. L'évaluation formative me permettait par exemple de porter un regard pertinent sur le développement de la compétence de l'étudiant à travers la tâche qu'il réalisait; de faire de la rétroaction pour combler l'écart entre ce que fait l'étudiant et ce à quoi je m'attendais; de réguler l'étudiant ou de l'amener à s'autoréguler pour qu'il se situe par rapport à ses apprentissages. Dans cette logique, l'erreur était une source d'apprentissage. Pour moi, comme l'énonçait Giacometti (sculpteur) « Que ça rate, que ça réussisse, après tout, c'est secondaire! » Lorsqu'on apprend, c'est normal de se tromper! C'est de cette manière que je travaillais avec l'étudiant pour l'aider à s'ajuster, à améliorer sa production et à ressentir qu'il avait le contrôle sur la tâche. Cela permettait également de renforcer sa motivation afin de l'amener à atteindre le niveau de réussite de la compétence ciblée.

Je me définissais donc d’abord comme une accompagnatrice ou un guide au niveau de ma posture évaluative initiale, car je considérais qu’il faut donner la priorité au développement de la compétence de l’étudiant. Je me disais toujours qu’après tout, ce sont des étudiants qui viennent à l’université pour développer leurs compétences dans le cadre d’un programme au 2^e cycle. Les accompagner m’invitait à m’intéresser à leurs apprentissages en proposant une évaluation formative non pas simplement dans le sens de la rétroaction. Mais, plus largement, soit dans le sens d’une évaluation plus durable. En ce sens, mes évaluations intégraient diverses méthodes d’évaluation formative : l’autoévaluation, la coévaluation et l’évaluation par les pairs. Le développement d’habiletés d’autorégulation et d’autoévaluation est donc devenu une préoccupation centrale de mes pratiques comme prof en FEP. Et là, je comprenais que mes étudiants ne connaissaient pas nécessairement cela ! Il fallait que je leur enseigne ces manières d’évaluer leurs apprentissages, puisqu’ils étaient habitués à cumuler des points dans leur propre pratique. En ce sens, je devais également donner beaucoup de rétroactions pour les rassurer et pour ne pas les déstabiliser dans leurs croyances.

Toutefois et avec le temps, j’ai dû changer ma pratique qui était plus centrée sur cette façon de proposer la rétroaction, car les politiques d’évaluation en vigueur à l’université exigeaient qu’une évaluation sommative soit faite plus tôt, et non à la fin du cours comme je le faisais. De plus, c’était un gros défi pour moi, d’accompagner les étudiants à développer dans cette façon de faire avec les technologies. D’abord, je ne pouvais plus avoir le même rapport avec mes étudiants en ligne ; puisque je ne maîtrisais pas nécessairement les technologies et les fonctionnalités de l’environnement numérique d’apprentissage (*Moodle*). La préparation des modules du cours me prenait beaucoup plus de temps ; j’avais perdu mes repères. Lorsque je préparais le cours, je savais

ce que je faisais, tout était clair pour moi. Mais, une fois en ligne, je ne voyais plus ce qui se passait de l'autre côté de l'écran. On aurait dit que je naviguais dans un épais brouillard sans GPS. Cela était d'autant plus préoccupant pour moi que parfois, je me réveillais dans la nuit, en me demandant : « est-ce que mes étudiants ont lu les informations transmises? Est-ce qu'ils ont compris? » De plus, quand les étudiants ne me répondaient pas, je me disais : « Est-ce que j'ai fait ce qui est correct? Est-ce que j'ai fait la bonne chose? Cela a-t-il été fait de la bonne façon de faire? Est-ce que mes consignes étaient claires? Est-ce qu'ils sont encore motivés? » Cela était d'autant plus préoccupant que j'en avais beaucoup discuté avec mes collègues!

Même si ma planification comportait toujours une tâche finale et des tâches intermédiaires. Le passage de la FEP vers la FAD a nécessité le développement de nouvelles pratiques et de nouvelles représentations chez moi. La mise en œuvre du processus d'évaluation dans un cours en ligne suscitait des questionnements. Je me demandais par exemple : « Comment vais-je recueillir l'information? Devrais-je leur donner de la rétroaction aussi fréquente? À quelle partie de la tâche devrais-je donner de la rétroaction? Quand? Comment? » Et là, je me retrouvais à dire : « OK! En salle de classe, je les voyais travailler. Mais, là maintenant, je ne les vois plus. Comment devrais-je procéder pour faire une bonne rétroaction? » Quand on donne des tâches complexes et authentiques, il faut en effet donner beaucoup de rétroactions, il ne faut pas attendre la fin de la session. En ce sens, il me fallait trouver des moyens efficaces pour recueillir des traces au fur et à mesure afin de proposer des rétroactions pertinentes dans un délai rapide. À distance, il est plus difficile de susciter la proximité que j'avais en FEP. Les liens sont en effet plus difficiles à créer avec les étudiants. En ce sens, mon adaptation a été difficile au départ! Mais par la suite, je me suis frayé mon propre chemin en me construisant progressivement de nouveaux repères.

L'une de mes difficultés résidait dans l'adoption de pratiques qui favorisent des apprentissages dans une approche socioconstructiviste en FAD et plus précisément en mode asynchrone puisque c'était la modalité utilisée au départ. De plus, c'était assez long, car il fallait passer par l'écrit (message dans les forums); la vidéo n'étant pas disponible en ce temps. C'est plus tard que nous avons commencé à travailler avec la vidéo en intégrant un outil de télécommunication (VIA, *WebEx*, etc.). Je dirais que je me suis adaptée, mais ces apprentissages ont nécessité de nombreux ajustements. Par ailleurs, j'ai réussi à intégrer de nouvelles technologies et à me familiariser avec le mode synchrone pour adapter les pratiques avec mes croyances et mes valeurs. Cela m'a pris beaucoup de temps! Pour développer de bons outils d'évaluation (grilles d'évaluation, portfolio numérique, etc.) et les tâches complexes et authentiques, je me questionnais et j'ajustais constamment mes prototypes afin de les améliorer. Les commentaires des étudiants étaient une source importante d'informations. Je relevais dans les forums et les courriels les commentaires afin d'ajuster rapidement les informations (consignes, tâches, outils, etc.). Également, il m'arrivait fréquemment de relever les informations lors de rencontres en mode synchrone avec les étudiants. De plus, j'ai beaucoup lu et j'ai participé à des activités de perfectionnement et à des colloques scientifiques afin d'améliorer ma pratique. Au sujet des tâches complexes proposées en ligne, j'ai travaillé pour les rendre plus stimulantes en améliorant l'ampleur du travail requis tout en adaptant le nombre de nouvelles ressources (textes, vidéos, activités d'apprentissage, etc.) qui nécessitent une appropriation par les étudiants.

Avant de céder le cours à ma collègue, j'ai été particulièrement fière d'être parvenue à proposer des activités d'apprentissage et d'évaluation à mes étudiants qui favorisent la construction en équipe. J'ai conçu des groupes de collaboration (petites équipes) qui permettaient

de réaliser des activités d'apprentissage en groupe et de s'approprier les nouvelles ressources. À la fin des activités en groupe de collaboration, je constatais qu'ils avaient beaucoup appris, ils étaient heureux d'avoir développé de la compétence, mais ils soulevaient les exigences liées à une telle pratique. Alors, il a fallu que j'apprenne à doser l'ampleur et le nombre de mes « fameux » groupes de collaboration. Et là, j'ai commencé à introduire les activités d'accompagnement en mode synchrone. Lorsque je proposais une tâche complexe, des moments de rencontre étaient prévus afin de soulever les questions et apporter les précisions. Toutefois, il y avait un problème : les absences. Pour contourner cette problématique, je faisais une captation vidéo (enregistrement) que les étudiants pouvaient visionner par la suite. Je me souviens de les avoir fait travailler aussi sur des sujets variés. Et là, ils devaient faire des diaporamas, les présenter, et donner des exemples. Leurs collègues pouvaient aller visionner la séance enregistrée et formuler des questions par la suite dans le forum prévu.

En ce qui a trait au jugement évaluatif, ma pratique est demeurée la même tant en FEP qu'en FAD. Je propose des tâches complexes de moindre ampleur; et au fur et à mesure, je formule des rétroactions en m'appuyant sur la grille d'évaluation conçue. Des étapes de remise de chacune des tâches sont prévues au calendrier. En lien avec la politique d'évaluation, une première tâche doit être déposée afin de permettre une évaluation sommative au cours de la session. Malgré les principes liés à l'évaluation d'une compétence, je n'attends pas la fin afin d'offrir de remettre la correction au sujet de la première tâche à réaliser et prévu au plan de cours. Lorsque je corrige, de manière à contrôler les biais d'évaluation, je commence toujours par annoter trois copies en fonction des critères d'évaluation. Ensuite, je vais relire les annotations des trois copies et ajuster mon jugement. L'idée en arrière de cette pratique est de stabiliser la correction, car on peut être

plus exigeant avec les premières ou les dernières copies. Après ce travail de stabilisation, je procède à la correction de l'ensemble des copies. À la suite de cela, je vais revenir sur les copies pour une dernière lecture. Cela me permet de corriger la langue (orthographe, grammaire et syntaxe) puisque les premières lectures concernaient plus le fond. Lorsque je n'étais pas certaine au niveau d'une copie, dans certains cas, je mettais cette copie de côté. Je continuais à corriger les autres copies. Je mettais la copie de côté jusqu'au moment où je me sentais prête à la corriger. Cela étant, j'essaie de comprendre qu'est-ce qui posait problème lors de l'évaluation de la copie. J'essayais de comprendre ma pratique et d'identifier les biais potentiels, par la suite, je corrigeais la copie en question en étant plus tranquille. Parfois, je pouvais revenir plusieurs fois sur des copies, car l'évaluation de tâches complexes nécessite d'apprécier plusieurs dimensions.

En FAD, je dirais qu'un défi est de formuler des consignes très claires et bien doser les tâches complexes à réaliser. Le processus de planification des évaluations doit anticiper la durée de réalisation de celles-ci de manière à prévoir l'appropriation des ressources et des technologies est requises par les étudiants. Avant de m'investir dans la FAD, je maîtrisais le processus d'évaluation des compétences qui nécessite un alignement entre la compétence, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Mais, la principale difficulté était au niveau de la synchronisation, de la scénarisation, de la mise en ligne, et surtout, il était question de trouver une manière pertinente de mettre toutes les ressources en ligne pour l'étudiant. Afin d'alléger l'information et de rendre le cours plus dynamique, j'ai travaillé à intégrer des capsules vidéos. J'ai eu beaucoup de difficulté! Je n'aimais pas me voir sur une vidéo! Les plus jeunes professeurs qui ont plus travaillé avec des téléphones intelligents sont plus familiers avec le fait de prendre des photos et de faire des *égoprotraits*. Les gens de ma génération ne se filmaient pas comme ça! Lorsque je me filmais, je

voulais m'assurer que tout soit parfait. Alors, je n'étais pas naturelle dans mes vidéos au début. J'étais très exigeante envers moi-même. Mais avec du temps, je suis arrivée à faire des capsules vidéos et des rétroactions en mode audio/vidéo. Je dirais donc que la FAD m'a amené vers un autre terrain dans le cadre du développement professionnel, soit le développement de compétences en communication avec les médias que les professeures n'ont pas nécessairement en FEP. Dans mon cas, j'ai appris également à formuler des rétroactions diversifiées avec les médias et à développer une présence sociale avec mes étudiants dans un cours à distance. Le développement de cette compétence a exigé un investissement initialement insoupçonné.

Toutefois, ces défis que j'ai relevés m'ont permis de développer des pratiques évaluatives alignées sur mes croyances lorsqu'il est question d'évaluer les compétences dans le cadre d'un cours. J'ai réussi à développer des pratiques qui permettent le développement d'habiletés durables d'évaluation. Les pratiques d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation par les pairs ont permis de décroiser mon rôle d'évaluatrice et d'engager les étudiants dans l'évaluation de leurs apprentissages. Avec les TN aussi, mes étudiants ont appris à s'autoévaluer et à s'autoréguler lors de la réalisation de tâches complexes et authentiques. L'autoévaluation a favorisé le développement de l'autonomie de l'étudiant avec les TN. De l'autre côté, cela m'a amené à réviser l'ampleur des ressources et des tâches, des grilles d'évaluation, le nombre de rétroactions. En d'autres termes, je devais mieux cibler les évaluations dans un processus rigoureux afin de standardiser les actions liées à la rétroaction, à la correction et à la communication des informations. Je dirais qu'il a fallu que je devienne plus structurée dans la façon de faire les actions requises dans un cours en ligne. Dès le départ, je devais sauvegarder mes travaux, classer, créer des dossiers pour chaque étudiant, consigner chaque rétroaction dans le dossier de chacun

des étudiants; consigner toutes les traces que je recueillais au fur et à mesure. En ce sens, j'ai appris à structurer mon travail d'évaluatrice avec des dossiers, des sous-dossiers, la conception des documents; l'organisation de ces documents et la mise en page de ces documents. Par exemple, je sauvegardais mes messages et mes rétroactions rédigés dans les forums pour les réutiliser ou procéder à des modifications au besoin.

Cela a apporté plusieurs transformations, puisque mes pratiques évaluatives dans un cours en ligne sont devenues plus structurées. J'ai vécu les changements de l'évaluation en FEP vers la FAD de diverses manières. D'abord, je trouvais que c'était passionnant et très stimulant. J'avais l'impression de réinventer, de scénariser, de mieux planifier l'évaluation de la compétence du cours. Mais, les défis liés à l'innovation ont occasionné une surcharge de travail afin de percevoir les retombées positives du travail accompli. Les technologies évoluent sans cesse et les défis sont nombreux. Cela dit, la réussite et les commentaires des étudiants ont permis de proposer des pratiques évaluatives justes et équitables et surtout mieux « dosées » au niveau de l'ampleur.

Outre ces défis, j'ai eu beaucoup de plaisir à apprendre et j'apprenais beaucoup avec mes étudiants. De plus, j'essayais de comprendre ma propre pratique. Pour moi, les efforts en valaient la peine, car je ne me verrais plus enseigner sans les technologies! Les technologies sont devenues des alliés incontournables pour moi, car, aujourd'hui, je peux faire des capsules vidéos pour permettre aux étudiants de gagner en temps dans le développement de la compétence et pour soutenir la réalisation de tâches complexes. Je trouvais que c'était vraiment magnifique, car la technologie me permettait d'interagir en pleine tempête de neige avec des étudiants de plusieurs endroits au Québec, qui n'auraient pas pu se déplacer afin de participer à un cours, sans parler des

couts associés à une telle participation. Par ailleurs, j'ai appris à me centrer sur l'essentiel de l'évaluation. La rétroaction individuelle et au groupe est devenue une activité centrale à laquelle je dois me consacrer afin de soutenir la réalisation des tâches complexes dans un cours en ligne.

Somme toute, je me suis adaptée en y allant à fond! Je prenais des risques en ne sachant pas toujours si tout était correct. Je me créais un faux cours (cours tests) afin d'expérimenter mes activités et j'impliquais des collègues dans le processus en leur disant « *pourrais-tu venir essayer telle chose?* ». Quand, je faisais des erreurs, je me disais : « *il faut que je recommence* ». Parfois, quand les étudiants n'étaient pas capables de déposer le travail ou qu'ils ne comprenaient pas mes attentes, ces situations occasionnaient une bonne dose de stress. J'ai appris à pré expérimenter mes activités d'apprentissage et d'évaluation; à les faire lire par d'autres personnes; à prendre les activités qui allaient bien, à les adapter un peu pour les utiliser. Comme pour mes étudiants, mes erreurs ont été pour moi des sources d'apprentissage. Je m'ajustais rapidement à l'aune de mes erreurs. J'ai utilisé les résultats de recherche de collègues pour essayer de comprendre ma propre pratique. Je dirais que ce qui caractérise cette expérience que j'ai vécue à travers la proposition des évaluations dans un cours en ligne est de risquer en m'appuyant sur mes acquis. J'ai risqué en adaptant des activités d'évaluation que j'avais initialement développées dans mes FEP. J'ai conçu au fur et à mesure des tâches et des instruments mieux adaptés à la FAD et j'ai fait des intégrations dans mes propres pratiques au fur et à mesure. Je me suis impliquée dans une communauté de pratique de professeurs, dans des groupes de recherches et j'ai participé à des activités de perfectionnement. Tout cela m'a beaucoup aidé!

En ce sens, et outre la prise de risque, je dirais que, pour mieux évaluer les compétences avec les TN en FAD, il est préférable de favoriser le travail collaboratif en proposant des tâches complexes qui permettent de développer et de rendre compte de la compétence. Les outils d'évaluation, les consignes, les capsules vidéos doivent favoriser l'engagement de l'étudiant dans son évaluation et celle de ses pairs tout en étant faciles d'usage. En plus de s'assurer de l'alignement des méthodes d'enseignement et d'évaluation, la planification de l'évaluation doit être rigoureuse et permettre le développement de la compétence du cours. Les ressources pertinentes et incontournables doivent être choisies et ciblées avec une grande minutie. Par ailleurs, il faut aménager des espaces pour établir des communications régulières avec des étudiants; s'assurer de respecter son calendrier; l'ajuster au besoin; formuler beaucoup de rétroactions; proposer des évaluations qui sont cohérentes avec les politiques d'évaluation universitaires. Il faut s'appuyer sur un processus d'évaluation rigoureux, de manière à proposer une évaluation juste et équitable; qu'on soit en présence ou à distance, c'est juste incontournable! De plus, il est nécessaire de solliciter de l'accompagnement et de construire un répertoire de ressources afin de relever le défi et innover. La collaboration avec les collègues et la consultation des ressources pédagogiques offertes par le pôle technopédagogique est en cela essentielle!

Nos pratiques d'évaluation relèvent de nos apprentissages et sont toujours enchâssées dans nos valeurs, et croyances. Selon mon expérience, l'évaluation représente un défi qui doit s'appuyer sur un processus rigoureux. Dans ma conception, l'évaluation des compétences doit s'inscrire dans une approche-programme. Cela implique que les évaluations de la compétence du cours devraient accorder une place à l'acquisition de nouvelles connaissances qui devront être mobilisées et combinées afin de résoudre des tâches complexes. Concrètement, cela veut dire que, dans un cours,

je dois accompagner le développement d'une compétence et en rendre compte. En ce sens, il est important d'harmoniser les pratiques d'évaluation formatives et sommatives/certificatives.

Dans un cours offert à distance, il faut adapter les pratiques d'évaluation formatives/sommatives/certificatives, pour permettre le développement de la compétence par les étudiants. Dans ce contexte, je vais utiliser des outils d'évaluation adaptés pour évaluer des tâches complexes et authentiques. La rétroaction (écrite, audio et vidéo) fréquente et régulière est requise afin de permettre aux étudiants de bien connaître les attentes et de s'ajuster. De plus, une place centrale est accordée au développement d'habiletés durables d'évaluation qui privilégient des pratiques d'autoévaluation et d'autorégulation qui favorise l'autonomie de l'étudiant. Ces pratiques d'évaluation doivent s'appuyer sur la proposition d'une évaluation en FAD qui permet de documenter rigoureusement le développement des compétences et par le fait même qui soutient le développement de pratiques d'habiletés durables d'évaluation de l'étudiant. Malgré les défis, l'usage des technologies numériques dans une FAD devrait être au service de l'évaluation des compétences.

2. LES RÉSULTATS ÉMANANT DE L'ANALYSE TRANSVERSALE DES RÉCITS

Dans cette section, il question de présenter les résultats émanant des méta-analyses effectuées sur les récits exposés plus haut. Dans un premier temps, nous présentons les singularités de chaque expérience. Dans un second temps, nous montrons sur quels points les expériences des professeures ou professeurs se recoupent ou se ressemblent.

2.1 De ce qui particularise chaque expérience

Les résultats montrent que l'expérience de chaque professeure ou professeur est unique et particulière. Les particularités expérientielles sont d'abord liées aux éléments relevant de la nature émotionnelle des personnes. Cela inclut des éléments psycho-affectifs comme une passion originelle ou des détestations personnelles. Les clivages au niveau du vécu tiennent aussi compte des acquis antérieurs impliquant la formation disciplinaire, le rapport initial aux TN, la posture enseignante et les croyances évaluatives de la personne. La conjugaison de ces éléments dans le cadre du passage du cadre de l'évaluation de la FEP vers le cadre de l'évaluation de la FAD suscite des parcours atypiques et des pratiques évaluatives non homogènes tel qu'illustré dans le tableau 15.

Tableau 15. Synthèse des éléments spécifiques des récits

Noms	Vécu en trois temps: départ, traversée et arrivée	Difficultés initiales	Atouts	Conception et posture initiale	Stratégies d'adaptation	Pratiques évaluatives finales
Marc	Stimulé et frustré Ajustements Critique en quête d'amélioration	Notation, les problèmes techniques et plagiat	Rapport positif aux TN et ouverture au changement	Assises socioconstructivistes Enseignant-animateur Évaluation comme rétroaction	Ajustements, éveil, curiosité, tâtonnement, prise de risques et ressources disponibles à l'université	Accompagnateur recourant aux cartes conceptuelles, récits de parcours et travaux à développement
Nicole	Timide et confuse Ajustements Mise en veilleuse	Compétences technologiques limitées et gestion du temps	Connaissances en évaluation et perception des TN comme une source d'enrichissement	Assises socioconstructivistes Enseignante visant la responsabilisation de l'apprenant Évaluation comme rétroaction	Organisation, ajustements, stratégie du 50% contre 50% et ajournement ou mise en veilleuse.	Rétroactions systématiques et personnalisées. Animation jugée insuffisante
Théo	Sceptique Ajustements Nostalgique	Absence de liens, résultats des étudiants peu satisfaisants et mauvais rapport aux TN	Rapport positif à l'évaluation et posture initiale	Assises socioconstructivistes Enseignant visant des interactions Évaluation comme rétroaction	Ajustements et présence en continue sur la plateforme	Tentative de reproduction de la dynamique interactive de la classe en ligne. Animation jugée insuffisante et artificielle.
Françoise	Confuse Ajustements Optimiste	Absence de participation des étudiants et contraintes professionnelles	Appui de chargés de cours et posture initiale	Assises socioconstructivistes Enseignante-accompagnatrice Évaluation comme recherche et rétroaction	Combinaison de modalités et attitude d'exploration fondée sur un accompagnement varié	Évaluations sous formes de projets de recherche Animation jugée insuffisante
Corine	Déstabilisée Ajustements Stabilisation et requérant des améliorations	Charge de travail et contraintes professionnelles	Rapport positif aux TN, appui de chargés de cours	Assises socioconstructivistes Enseignante-accompagnatrice Évaluation incluant le formatif et le sommatif	Réflexion, ajustement du nombre de travaux, cours dispensé en collaboration	Changement de statut professionnelle et combinaison de modalités par la suite.
Lucas	Enthousiaste et frustration Ajustements Sentiment de fierté et renforcement d'une passion originelle	Résistances des chargés de cours et connaissances limitées en évaluation	Rapport positif aux TN, apport des collègues.	Assises socioconstructivistes Enseignant-accompagnateur Évaluation comme rétroaction	Altruisme, résilience, pairs aidant et mentorat	Intégration multiples et résilience auprès de chargés de cours.
Jocelyne	Sceptique et confuse Ajustement Maîtrise du processus	Compétences technologiques limitées et amener l'étudiant à travailler tous les modules	Passion, abnégation et proactivité	Assises socioconstructivistes Enseignante-accompagnatrice Évaluation incluant le formatif et le sommatif	Prise de risques, patience, expérimentation, encadrement resserré et composition avec le temps	Suivi en continu, organisation de rôles, clarté et précision des mandats et diversification des travaux.
Angèle	Enthousiaste et frustrée Ajustements En quête d'amélioration	Absence de liens et charge de travail	Passion, ouverture au changement	Assises socioconstructivistes Enseignante-accompagnatrice Évaluation comme rétroaction	Formation, ressources technopédagogiques de l'université	Application de normes et beaucoup de rétroactions. Animation peu dynamique au niveau des interactions
Isis	Déstabilisée Ajustements Équilibration et découverte d'une nouvelle passion	Compétences technologiques limitées et manque de repères	Autodidacte, proactive, passion, Connaissance en évaluation	Assises socioconstructivistes Enseignante-accompagnatrice Évaluation durable reposant sur une combinaison de méthodes	Expérimentation, lectures, recherches, collaboration avec les étudiantes et étudiants	Pratiques de soutien à l'apprentissage visant le développement globale de l'apprenant et fondées sur une combinaison de méthodes.
Christine	Enthousiaste et stressée Ajustements Renforcement d'une passion	Charge de travail, gestion du temps et connaissances limitées en évaluation	Collègues aidant Rapport positif au TN	Assises socioconstructivistes Enseignante-accompagnatrice Évaluation durable incluant beaucoup de rétroactions	Ajustements, vision utilitariste des TN, prise de risques, assistance technique et formation	Pratiques de soutien à l'apprentissage tout au long de la vie et axé sur beaucoup de rétroactions

2.1.1 Marc – *La posture critique pour mieux accompagner*

Marc est un professeur très expérimenté qui éprouve beaucoup de plaisir à enseigner. Sa particularité est qu'il n'aime pas l'évaluation, car, celle-ci est pour lui une source de tension et de confusion. Selon lui, l'évaluation comporte une fonction normative qui est en décalage avec sa conception de l'enseignement comme animation. Par ailleurs, l'évaluation est une responsabilité difficile; puisqu'elle requiert l'attribution de notes parfois mauvaises. Bien qu'elle puisse souvent générer de nouveaux apprentissages dans sa version sommative; les apprentissages qui y sont générés ne sont pas toujours notés. Marc le conçoit, le vit comme un paradoxe dans son métier et comme une source de préoccupations.

Ses préoccupations par rapport à l'évaluation sont renforcées par des changements du milieu universitaire incluant la professionnalisation, l'intégration des TN et l'ouverture à la FAD. L'adaptation à ces changements a suscité des ajustements au niveau de la planification des évaluations. Il lui a fallu tenir compte non plus des connaissances, mais des stades de développement de la compétence. Au niveau de ses pratiques évaluatives, les travaux de restitution (questionnaires et Quiz) ont été progressivement remplacés par des récits de parcours, des sujets à développements, des études de cas et des cartes conceptuelles. Par ailleurs, le suivi auprès des étudiantes et étudiants est devenu beaucoup plus important et resserré puisque l'intégration des TN et le cadre de la FAD requièrent une plus grande proximité avec l'étudiante et l'étudiant.

Marc a vécu ces changements comme une source d'enrichissement et de frustration. Pour lui, les TN ouvraient de nouveaux horizons nécessitant d'être explorés tant pour l'enseignement que pour l'évaluation. En ce sens, les découvertes de la classe inversée et de la carte conceptuelle

ont été des moments importants. Cela a suscité un sentiment d'accomplissement puisqu'il pouvait documenter les habiletés cognitives supérieures avec ses outils. La frustration de Marc était liée à son rapport à la note, aux risques de plagiat et aux défis techniques propres au cadre de l'évaluation en FAD. Pour s'adapter à ces défis, Marc jouit d'un avantage naturel : la curiosité et l'éveil. De plus, il s'est beaucoup questionné et a adopté au fil du temps, une posture critique par rapport au cadre réglementaire de l'évaluation en général et par rapport à l'évaluation sommative en particulier. Pour assurer une cohérence avec sa posture socioconstructiviste, Marc a accordé une place importante à la rétroaction. Cependant, il est contraint d'attribuer des notes puisque c'est ce qui est demandé. De plus, c'est de cette manière que les apprentissages ont un sens pour l'étudiante et l'étudiant dans le système actuel. En somme, l'évaluation est à la base d'un questionnement qui commence en FEP et qui s'amplifie en FAD.

2.1.2 Nicole – Des pratiques évaluatives argumentées et structurées en tout temps

Nicole a l'avantage de se représenter son rôle dans l'évaluation des apprentissages d'une manière très claire, soit sans équivoque : développer des moyens adéquats pour documenter les apprentissages de l'étudiante et de l'étudiant. Son évaluation accorde une place importante au suivi et à la rétroaction. Elle adopte une posture critique par rapport à la notation qu'elle considère comme étant inadaptée aussi bien en FEP qu'en FAD. Elle est favorable à une autre approche, soit celle qui voudrait que l'on puisse dire que l'étudiante et l'étudiant est en échec ou en réussite en fonction des observations plus globales et sur la base des seuils de réussite bien définis. Elle se conforme aux normes même si elle éprouve un malaise par rapport au cadre réglementaire de

l'évaluation. Cependant, elle adopte d'une manière systématique des pratiques évaluatives construites et très appuyées tant en FEP qu'en FAD.

Elle considère en effet que l'évaluation des apprentissages reste la même en FEP et en FAD. Cependant, elle voit la FAD comme une source de richesse et de développement professionnel, car le numérique suscite une multiplicité de sources pour l'évaluation et l'accompagnement requis est resserré. Nicole aborde l'exploitation efficiente du numérique comme un défi et comme un risque. C'est un défi puisque la FAD requiert des efforts d'appropriation des TN et du temps dont elle ne dispose pas. C'est un risque, car, la FAD est peu sécurisante du fait de la distance entre les actrices et les acteurs en interaction dans l'évaluation. Elle s'adapte par des ajustements et par la structuration de ses pratiques évaluatives; ceci pour mieux gérer le temps. Nicole s'ajuste aussi en organisant mieux son travail pour proposer de meilleures rétroactions. Cependant, elle n'est pas disposée à prendre beaucoup de risques. Elle préfère se limiter aux TN qu'elle maîtrise et dont elle peut justifier l'usage en FAD.

Nicole est donc une professeure qui assume et reconnaît qu'elle a des apprentissages à réaliser pour mieux évaluer en FAD. Les apprentissages qu'elle doit réaliser sont moins d'ordre pédagogique et que d'ordre technologique au regard de sa formation initiale. Elle est consciente des enjeux et de la sensibilité de l'évaluation. En ce sens, elle fait preuve de beaucoup de prudence dans sa pratique en évitant de procéder par tâtonnement. Elle considère que, pour renforcer la structuration de sa pratique en évaluation, la formation et l'accompagnement sont des clés pour s'adapter aux défis technologiques.

2.1.3 Théo – *L’accompagnement nostalgique de la dynamique interactive de la FEP*

Pour Théo, la finalité de l’évaluation reste la même en FEP et en FAD; malgré le changement de contexte d’enseignement. Il considère l’évaluation comme un instrument qui est au service de l’apprentissage de l’étudiante et de l’étudiant. Pour lui, le rôle de l’enseignante et de l’enseignant est donc de susciter des liens et de générer une communauté d’apprentissage pendant l’évaluation. Cela est requis d’autant plus que la réussite des étudiantes et des étudiants passe par l’instauration d’une dynamique d’interactions multiples. L’évaluation est donc synonyme de participation. Théo confère une place de choix à la rétroaction et aux interactions entre les actrices et les acteurs impliqués dans le processus d’évaluation. Mais, les interactions peuvent également porter sur des objets d’apprentissage spécifiques : des problèmes mathématiques. Cela étant, Théo considère son passage de la FEP vers la FAD comme un processus complexe et difficile à assumer. Les difficultés rencontrées par Théo sont principalement reliées aux limitations suscitées par la FAD à travers les TN.

Pour Théo, la FAD réduit le champ et le cadre des interventions. Sur le plan des rapports aux autres, Théo considère les TN comme des entraves à la création de vrais liens entre actrices et acteurs en interaction. Pour lui, le numérique dénature les liens en les rendant virtuels ou artificiels. Theo pense que cela affecte et diminue la qualité des échanges avec les autres et dégrade les rapports aux autres et aux objets à l’étude. D’autre part, le numérique introduit un autre rapport au temps puisqu’il suscite un décalage lorsque les suivis se font en asynchrone. De plus, ce décalage persiste en mode synchrone puisque les étudiantes et les étudiants ne sont pas nécessairement au même niveau dans les tâches et dans leur progression. Par ailleurs, il est difficile de savoir

comment les situer les uns par rapport aux autres pour mieux intervenir. Cela alourdit le travail de Théo, puisque le suivi demandé doit être personnalisé, constant et ciblé.

Théo reconnaît qu'il a des difficultés d'adaptation et interroge parfois son retard par rapport à l'appropriation de la culture des réseaux sociaux. Toutefois, et au regard du plagiat, il reste très sceptique quant à la pertinence de l'évaluation en FAD. Il assume une sorte de nostalgie par rapport à la FEP et considère que sa pratique évaluative de la FAD s'inspire fortement de sa pratique en FEP. Pour lui, la maîtrise des technologies est nécessaire, mais, il faut toujours partir de quelque part, soit de la FEP pour mieux réussir en FAD.

2.1.4 Françoise – La combinaison des ressources et des modalités d'intervention dans l'accompagnement

Françoise est une professeure très expérimentée qui a contribué à l'adaptation de plusieurs cours en FAD. Son processus d'adaptation a été progressif en FAD. Cette adaptation passe par des ajustements permanents et par la variation et la combinaison des modalités d'intervention. Par ailleurs, elle sollicite l'appui des chargés de cours plus habiles dans l'usage de technologies et accorde une place importante à l'apprentissage et à l'exploration du potentiel des technologies mises à sa disposition. Pour elle, les interactions sont essentielles et doivent être fondées sur des liens réels entre les actrices et acteurs tant dans l'enseignement qu'en évaluation.

Pour elle, c'est plus l'outillage que le cadre de l'évaluation qui change en FAD. En ce sens, le passage de la FEP vers la FAD requiert des adaptations par rapport aux TN; d'autant plus que les TN suscitent un autre rapport aux autres. Ce rapport est marqué par une séparation des

étudiantes et des étudiants de la ressource professorale par l'instauration de liens artificiels. De plus, la FAD apporte des modifications dans le rapport au temps puisque les suivis sont plus importants auprès des étudiantes et étudiants. Les suivis sont d'autant plus problématiques qu'ils portent sur des sujets divers et pour lesquels Françoise n'a pas toujours de réponse. Le passage de la FEP vers la FAD est donc vécu comme un alourdissement dans sa responsabilité. De plus, elle éprouve un sentiment d'injustice puisqu'à distance, les étudiantes et étudiants n'ont pas nécessairement droit au même niveau d'accompagnement qu'en présence, selon elle. Au départ, Françoise utilisait des forums à des fins d'évaluation sommative pour susciter la participation. Cependant, cette technique s'est avérée peu avantageuse.

Françoise considère que l'évaluation doit permettre à l'étudiante et à l'étudiant de documenter ses apprentissages en tout temps. Dans le cadre de la FAD, cela passe par la maîtrise des technologies. Or les technologies sont soumises à un principe d'obsolescence contenue. Françoise vit son passage vers la FAD comme une situation qui comporte des opportunités. Toutefois, l'exploration de ces opportunités requiert du temps et un niveau d'investissement dont Françoise ne dispose pas nécessairement au regard de ses autres responsabilités. Elle reconnaît avoir besoin de formation. Mais cette formation devrait être adaptée pour susciter son intérêt et celui des autres enseignantes et enseignants. N'ayant pas beaucoup de temps pour explorer les possibilités qu'offrent les TN, Françoise a fait le choix de se retirer de l'enseignement à distance. Ses cours sont dispensés par des chargés de cours plus habiles dans les TN et qui prennent plus de risques en matière d'évaluations à distance.

2.1.5 Lucas – *La résilience d'un acrobate accompagnateur*

Le passage de la FEP vers la FAD requiert des changements importants en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation, selon Lucas. Dans le cadre spécifique de l'évaluation, Lucas est confronté à une activité chronophage puisque la permanence et la personnalisation du suivi sont requises. D'autres efforts sont à faire pour intégrer les situations professionnelles dans les pratiques d'évaluation. De plus, savoir qui fait le travail et comment contourner le plagiat sont également des éléments à prendre en compte. Lucas aborde les exigences de la FAD avec beaucoup d'enthousiasme et semble s'être adapté avec beaucoup de facilité en raison de ses qualités personnelles (passion et ouverture), de son orientation disciplinaire (spécialiste des technologies éducatives) et de sa posture épistémologique (socioconstructiviste). Sur le plan individuel, Lucas s'est adapté par assimilation puisque les transformations requises en FAD concordaient avec ses structures cognitives initiales.

Il a donc connu un départ enthousiaste puisqu'il a toujours été animé par le désir d'explorer le potentiel des technologies. C'est une sorte d'avant-gardiste puisqu'il a toujours considéré les TN et la FAD comme des vecteurs de démocratisation du savoir. Toutefois, il se heurte aux résistances institutionnelles qui témoignent de la prééminence d'une culture universitaire portée vers la transmission des connaissances et qui induit plus vers la notation que vers la rétroaction en évaluation. En ce sens, il connaît une traversée du désert difficile puisqu'il doit susciter des changements dans son environnement. Cela est d'autant plus difficile qu'il doit soutenir des évolutions d'identité professionnelle chez les autres, soit chez des chargés de cours; pleinement ancrés dans la logique transmissive et qui effectuent plus un contrôle de connaissance qu'une

évaluation formative. Cela entraîne vers une phase de frustration principalement reliée au fait qu'il est seul dans ce parcours et qu'il doit simultanément digérer les résistances institutionnelles et les résistances des collègues.

La fin est heureuse puisque Lucas réussit à remplir sa mission pédagogique auprès des chargés de cours en les amenant à réaliser que le passage de la FEP vers la FAD ne laisse aucune place à l'imprévision. Ce passage comporte des exigences sur le plan de la médiatisation et de la médiation. Le processus d'adaptation requiert du temps, des efforts, de la passion et de l'abnégation dans l'appropriation des TN. En enseignement, comme en évaluation, la FAD requiert des ruptures épistémologiques à travers un questionnement permanent du rapport au savoir.

2.1.6 Corine – Le changement du moi professionnel pour mieux interagir

Le parcours de Corine comporte trois trajets. Dans chaque trajet, elle a une expérience particulière avec la FAD. À ses débuts, Corine se représente davantage la FAD comme un objet de son enseignement que comme un moyen. En ce sens, elle n'éprouve pas de difficulté à enseigner l'usage des technologies aux étudiantes et étudiants. Ces préoccupations concernant l'évaluation des apprentissages ont principalement trait aux enjeux de l'évaluation sur l'avenir de l'étudiante et de l'étudiant. Elle s'y adapte en répondant à cette exigence professionnelle avec beaucoup de rigueur.

Mais dans une deuxième expérience où elle a choisi de dispenser des cours de méthodologie de recherche aux étudiantes et étudiants en mode synchrone et asynchrone en ligne; Corine est complètement déstabilisée. Elle éprouve un stress important puisqu'elle a des difficultés

à s'adapter aux nouvelles exigences de la FAD en évaluation. En FAD, en effet, elle a du mal à garder le contrôle puisque le nombre de rétroactions est plus important. Les logiques de planification sont différentes, car tout doit être prêt avant le début du cours en FAD. Sa présence est requise en mode continu dans la plateforme pour répondre aux étudiants, puis le nombre de travaux requis aux étudiants est plus important qu'en FEP. Ces changements entraînent un alourdissement dans la tâche, car Corine a d'autres responsabilités et des engagements sur le plan administratif. En ce sens, elle est amenée à une réflexion sur la quantité de travail adapté, sur le délai requis pour répondre aux étudiants et sur l'organisation de son temps. Cela suscite des tensions puisqu'elle n'arrive pas à concilier les exigences de la FAD à ses autres contraintes professionnelles. Elle s'adapte par ajustements en révisant son niveau d'exigence dans le cadre des travaux requis. Elle éprouve cependant un sentiment de frustration puisqu'elle n'a pas pu expérimenter les effets des ajustements.

Dans sa troisième expérience qui est beaucoup plus récente, Corine éprouve un sentiment de compétence en FAD puisqu'elle a moins de contraintes au niveau professionnel. Avec son nouveau statut, elle ressent un certain confort puisqu'elle peut s'investir pleinement. En ce sens, elle alterne les modalités (présence et distance) pour mieux répondre aux attentes des étudiantes et étudiants en matière de rétroactions. Pour elle, la FAD comporte des exigences particulières auxquelles il est difficile de répondre en tant que professeure ou professeur régulier.

2.1.7 Jocelyne – L'omniprésence en ligne et la proactivité auprès de l'étudiante et de l'étudiant

Jocelyne est une professeure dont les enseignements reposent sur des considérations socioconstructivistes. Par ailleurs, elle initie et apprend les mêmes méthodes d'enseignement à ses

étudiantes et étudiants en FEP. Lorsqu'elle arrive en FAD en raison de l'indisponibilité d'un collègue, Jocelyne est très sceptique. Elle doute entre autres de sa capacité à bien enseigner en FAD, puisqu'elle anticipe plusieurs défis qu'elle croit insurmontables en ce moment.

Son premier défi a trait à la maîtrise et à la gestion du temps en évaluation; car, le nombre de rétroactions est plus important en FAD. Secondairement, elle réalise qu'elle doit s'adapter à une planification plus globale dans son évaluation et trouver des stratégies pour entraîner ses étudiants à réaliser toutes les activités d'apprentissage prévues. Consciente de toutes ces exigences, elle se représente la FAD comme un contexte complexe qui requiert la maîtrise de plusieurs éléments au même moment, soit l'appropriation des technologies; l'arrimage des ressources et des interventions diverses; le développement des stratégies d'évaluation stimulantes et adaptées aux besoins des étudiants.

Pour surmonter son scepticisme, Jocelyne va surtout composer avec le temps grâce auquel elle va réaliser plusieurs apprentissages. Ses nouveaux apprentissages l'amènent à procéder à des ajustements pour mieux s'adapter. De prime abord, elle apprend l'importance de susciter des liens avec les étudiants et entre les étudiants dès le début du cours et de mieux structurer sa pratique en procédant à une répartition des rôles. Par ailleurs, elle s'approprie les technologies et essaie de nouvelles astuces pour contourner certaines difficultés (programmation). De plus, elle développe un questionnement permanent par rapport à sa propre pratique pour l'ajuster au quotidien. Enfin, elle recherche de l'aide auprès des personnes plus avancées sur le plan de la maîtrise des technologies. Grâce à ses apprentissages, Jocelyne semble davantage maîtriser ses enseignements en FAD qu'en FEP.

Pour Jocelyne, l'évaluation doit être rigoureuse en tout temps; cela tant en FEP qu'en FAD. Cependant, les exigences des professeures ou professeurs sont plus importantes en FAD puisqu'elles comportent un processus d'intégration des technologies qui requiert des clarifications permanentes. Ces clarifications concernent « quoi faire? » « Comment le faire? » et « quand le faire? ». Cela amène à mieux structurer sa pratique, à prendre du temps pour mieux assimiler les technologies et pour mieux accompagner les étudiants.

2.1.8 Angèle – L'appropriation de la modalité synchrone pour multiplier la rétroaction

Angèle croit fortement à la pertinence de la communauté d'apprentissages et est très enthousiaste lorsqu'elle accepte d'enseigner pour la première fois en FAD dans le cadre d'un projet de coopération internationale. Son enthousiasme est attribuable aux opportunités qu'offre la FAD en termes de démocratisation du savoir. Angèle est en effet très préoccupée par le partage des savoirs entre les acteurs des pays développés et les acteurs des pays en voie de développement. Cependant, Angèle éprouve un sentiment de frustration durant sa première expérience en FAD. Cette frustration est reliée à l'absence de lien entre les acteurs, car les enseignements se font essentiellement en mode asynchrone. Dans ce premier cas, Angèle se représente surtout la FAD comme un cadre dans lequel elle doit transposer les pratiques d'enseignement et d'évaluation initialement développée en FEP. Cela est très frustrant pour elle, puisqu'elle ne va pas réussir à s'adapter au modèle asynchrone.

Mais plus tard, Angèle a droit à une expérience plus heureuse lorsqu'elle propose des cours dans le cadre d'un modèle de FAD de type synchrone. Toutefois, elle est également confrontée à des difficultés. Elle doit d'abord, par exemple, tenir compte de nouvelles exigences de

planification. De plus, elle est confrontée à de nouvelles exigences technologiques en lien au montage. Par ailleurs, les tâches et les consignes d'évaluation doivent être précises et très claires puisqu'elle n'est plus face aux étudiants comme en présence pour clarifier des implicites. Il lui faut également savoir anticiper les cas de fraude et de plagiat puisqu'elle n'a plus nécessairement de contrôle direct sur le déroulement de l'évaluation. Elle doit enfin savoir susciter des interactions riches et garantir un suivi permanent auprès des étudiants en proposant un nombre suffisant de rétroactions.

Angèle le vit comme un alourdissement dans sa tâche puisque cela lui requiert des apprentissages et des ajustements. De plus, pour elle, l'évaluation est d'autant plus sensible qu'elle ne conçoit pas céder cette responsabilité à une autre personne. Malgré ces difficultés certaines, elle s'adapte en faisant d'une part attention aux normes et aux politiques en évaluation. D'autre part, elle a développé plusieurs compétences technopédagogiques et consacre beaucoup de temps à ses évaluations pour mieux s'acquitter de sa responsabilité.

2.1.9 Christine – L'adoption d'une vision positive et utilitariste des TN pour accompagner

Christine reconnaît que l'évaluation des apprentissages est un sujet préoccupant dès son entrée en fonction. Celle-ci constitue un domaine qui lui a requis beaucoup d'efforts. D'abord, le stress et la pression que Christine éprouve sont attribuables au fait que l'évaluation n'est pas son champ disciplinaire initial. De plus et du fait de sa complexité, l'évaluation lui prend beaucoup de temps et constitue une part importante de la responsabilité professionnelle qu'elle doit assumer sans y avoir été formée. Par ailleurs, ayant commencé sa carrière en Belgique (avec de pratiques centrées sur la notation), elle doit adapter sa pratique évaluative au contexte québécois (requérant

des pratiques centrées sur l'apprentissage). Au début, soit en FEP, Christine a du mal à se retrouver et distingue peu l'évaluation formative de l'évaluation sommative, inadaptée, selon elle, à l'évaluation des productions complexes. Christine va suivre un cours en pédagogie universitaire et en évaluation pour mieux construire sa pratique. À l'issue de cette formation, Christine réalise que l'évaluation doit d'abord prendre le sens d'une rétroaction, car elle doit être un moyen d'accompagner l'étudiant dans son processus d'apprentissage.

Durant son passage de la FEP vers la FAD, Christine est très enthousiaste. D'une part, elle perçoit l'intégration du numérique comme un atout, car les rétroactions se font partout, en tout temps, et elles sont multisources. D'autre part, elle a un rapport très positif avec les TN et a la possibilité de faire ce qu'elle aime avec les TN : essayer de nouvelles méthodes. Malgré son engouement, elle ressent un alourdissement dans sa tâche au fil du temps, car le passage de la FEP vers la FAD donne lieu à de nouvelles exigences : le développement d'un nouveau rapport au temps, à la technologie et aux autres. Elle doit par exemple gérer son rapport et celui de l'étudiant à la plateforme; répondre aux questions pour lesquelles elle n'a pas forcément une expertise; assumer l'augmentation du nombre de rétroactions; se débrouiller avec une marge de manœuvre qui est réduite d'autant plus qu'elle est confrontée à une planification globale en FAD.

Mais selon Christine, le numérique est un format qu'il faut mettre au service de l'évaluation. Au regard des changements, la pratique évaluative de Christine a évolué sur la base de plusieurs ajustements. Cette évolution a été facilitée grâce à des recherches personnelles, et par le biais d'une formation suivie en évaluation en enseignement supérieur. Aujourd'hui et au regard de son parcours, Christine est parvenue à l'idée que l'évaluation est la même en FEP et en FAD.

Dans les deux contextes, il faut toujours distinguer l'évaluation de la notation. Pour Christine, le plus important, c'est l'évaluation; laquelle est nécessairement formative ou formatrice.

2.1.10 Isis – La structuration de sa pratique pour un apprentissage continu et collaboratif

Les pratiques d'enseignement et d'évaluation d'Isis s'enracinent dans les considérations socioconstructivistes. Isis considère que l'enseignement est un processus de construction mutuelle entre la professeure ou le professeur et ses étudiantes et étudiants. Pour elle, l'évaluation est au service de ce processus de construction puisqu'elle a pour cible les productions complexes ou les compétences. En FEP, Isis a développé des pratiques évaluatives atypiques visant le développement intégral de la personne. Elle privilégie l'évaluation formative en lieu et place de l'évaluation sommative/certificative. Contrairement aux pratiques évaluatives communes à l'université, Isis conçoit que l'évaluation formative doit être continue pour mieux préparer l'étudiante et l'étudiant à aborder la tâche finale, soit l'évaluation certificative. En ce sens, elle fait beaucoup de rétroactions pour mieux recueillir les traces auprès des étudiantes et étudiants.

Durant le passage de vers la FAD, Isis est initialement déstabilisée puisqu'elle ne peut plus voir les étudiantes et étudiants. Par ailleurs, elle perd ses repères initiaux puisqu'elle maîtrise peu les technologies. Préoccupée par la réussite effective de ses étudiantes ou étudiants; l'intégration des technologies dans les pratiques d'évaluation devient un grand défi et un sujet qui la préoccupe au plus haut point. Isis va apprendre avec le temps et ajuster ses pratiques puisque son objectif est d'enseigner et d'évaluer en accord avec l'approche par compétence. Ses stratégies d'adaptation comportent la réalisation de lectures et de recherches, la sollicitation des collègues et la prise de risque.

Avec le temps, elle va réussir à se créer de nouveaux repères puisqu'elle maîtrise mieux les technologies. En ce sens, elle suscite des groupes de collaboration grâce auxquels elle travaille avec les étudiantes et étudiants. Cependant et alors que les compétences technopédagogiques sont effectivement développées; Isis réalise que d'autres ajustements s'imposent concernant le dosage des travaux. L'adaptation en FAD se présente alors comme un processus continu et sans fin. Avec le temps et grâce aux apprentissages qu'elle a réalisés, elle ne peut se passer des TN dans ses pratiques d'évaluation.

2.2 Les points communs entre les différents récits

L'examen transversal des récits révèle que les professeures et professeurs ont des points communs dans leur vécu des changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. D'abord, ils identifient et reconnaissent tous que les TN suscitent des changements. Les changements dans l'évaluation ont trait à l'outillage informatique. L'intégration des TN suscite une plus grande charge de travail dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Cette amplification de la charge de travail comporte deux grands enjeux. D'une part, cela provoque des difficultés dans l'appropriation et dans l'opérationnalisation des évaluations avec les TN en FAD. D'autre part, cela suscite de la stimulation en rapport aux défis à relever. L'adaptation à ces changements requiert des ajustements et des régulations dans les pratiques d'évaluation et/ou d'accompagnement des étudiantes et étudiants en FAD. Globalement, le processus d'adaptation des professeures ou professeurs débouche souvent sur une transformation de soi. Le trajet de la transformation montre que les professeures ou professeurs qui partent de la FEP vers la FAD connaissent des évolutions dans leurs postures par rapport à l'enseignement et à l'évaluation. Au

départ, ils sont enthousiastes et/ou ébranlés. À la fin, ils sont parfois nostalgiques de la FEP, passionnés des TN ou critiques à l'égard de la FAD. Entre les deux points, il y a des ajustements fondés sur le questionnement, la réflexion, la prise de risque, le mentorat, etc.

2.2.1 La charge de travail dans l'accompagnement en FAD

Les professeures ou professeurs identifient des changements dans leur passage du cadre de l'évaluation de la FEP vers le cadre de l'évaluation des apprentissages de la FAD. Les changements observés ont trait à une augmentation substantielle de la charge de travail. Cette charge de travail est liée dans certains cas à une augmentation du nombre de travaux au niveau des activités d'évaluation. En ce sens par exemple, Corine estime que dans son cours en FAD :

Tous nos modules comportaient des mandats soit de petits travaux à remettre témoignant des activités d'apprentissage qu'ils avaient réalisées. Or, si l'intention initiale en procédant ainsi était d'amener les étudiantes et les étudiants à sortir de leur isolement, cela nous entraînait vers de nouvelles problématiques : comment surmonter la charge de travail qui semblait considérable pour eux et pour nous étant données les rétroactions nombreuses et récurrentes à fournir aux étudiantes et étudiants?
(Corine).

Dans d'autres circonstances, la charge de travail résulte du type de format (l'écrit) principalement requis dans les évaluations et dans la proposition de rétroactions en ligne. Le recours systématique à l'écrit entraîne à des formulations beaucoup plus minutieuses en tout temps. Nicole estime à ce propos que : « *Comme, en FAD, on laisse une trace écrite, les réponses doivent*

être nécessairement élaborées, complètes et précises. C'était un changement et un défi important pour moi, par rapport à ce que je faisais habituellement en FEP » (Nicole). Par ailleurs, étant donné que les professeures ou professeurs arrivent pour la plupart en FAD sans y avoir été préparés en amont, beaucoup ont de nouvelles appropriations à réaliser et cela est perçu comme un changement, soit comme une augmentation dans leur charge de travail. Ces appropriations supposent des erreurs, des errements, des répétitions incessantes en amont avant le développement de nouvelles compétences en aval. Jocelyne le reconnaît en soulignant que

pour qu'un cours à distance fonctionne, des ressources spécialisées sont nécessaires lorsque les compétences technologiques de la ressource professorale sont limitées. Au départ, je devais recommencer tout le temps alors même que certaines opérations pouvaient être programmées. Cela me prenait un temps fou et une grande charge de travail. Même si aujourd'hui je maîtrise mieux les choses et que je me suis organisée pour effectuer des gains en temps, les exigences demeurent très élevées au niveau de la planification des évaluations (Jocelyne).

De plus, les compétences ainsi développées sont loin d'être des acquis définitifs. Il faut les construire et les déconstruire en permanence, car les TN posent généralement de nouveaux défis au quotidien. Même si cela peut être stimulant à certains égards, il n'en demeure pas moins que les professeures ou professeurs le vivent comme une amplification de leur charge de travail.

Je trouvais que c'était passionnant et très stimulant. J'avais l'impression de réinventer, de scénariser, de mieux planifier l'évaluation de la compétence du cours. Mais, les défis liés à l'innovation ont occasionné une surcharge de travail afin de

percevoir les retombées positives du travail accompli. Les technologies évoluent sans cesse et les défis sont nombreux (Isis).

L'amplification de la charge de travail ressentie par les professeures ou professeurs comporte des conséquences dans l'appropriation et dans l'opération des évaluations en FAD. Nous montrons à la section suivante que cela suscite de la frustration et de la stimulation en général.

2.2.2 L'impact sur soi : la frustration et la stimulation

Les pratiques évaluatives des professeures ou professeurs par rapport aux changements qu'entraînent les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD révèlent de la stimulation et de la frustration. Beaucoup sont stimulés par le fait que les TN semblent susciter de nouvelles opportunités. Selon Marc, par exemple, les TN entraînent vers le développement de nouvelles méthodes d'enseignement et d'outils en évaluation. Il souligne en ce sens que :

J'ai été amené en travaillant dans le cadre des TN, à revoir le type de travaux que je proposais. Je comprenais grâce à l'outillage que je devais aller chercher plus loin dans ce que je voulais proposer. Aujourd'hui par exemple, je demande aux étudiants de me faire des cartes cognitives. D'une part, les cartes cognitives permettent de témoigner des apprentissages complexes. C'est ce qui est requis depuis le passage vers des situations professionnelles. D'autre part, le travail requis par les cartes permettait à l'étudiante et à l'étudiant d'effectuer de nouveaux apprentissages. Je ne pouvais pas le faire sans l'apport du numérique (Marc).

Le tableau 16 comporte un récapitulatif des sources de stimulations des professeures ou professeurs dans l'évaluation des apprentissages en FAD.

Tableau 16. Les sources de stimulation des professeures ou professeurs dans l'évaluation en FAD

Noms	Sources de stimulations	Extraits de récits des professeures ou professeurs
Marc	L'amplification des interactions	<i>Il y a une valeur ajoutée au niveau des interactions entre les étudiantes et étudiants d'une part et entre les étudiants et les professeures ou professeurs d'autre part. Nous sommes en présence d'une nouvelle dynamique, la coévaluation avec la possibilité des dispositifs d'autoévaluation.</i>
Nicole	La diversité des sources	<i>Les TN contribuent à la multiplication des sources des preuves d'apprentissages. Les sources en question sont aussi bien audios, écrites que vidéos. Je me dis souvent que c'est un champ que je vais explorer.</i>
Théo	La créativité des étudiants	<i>Le plus intéressant est que, je ne lis jamais les mêmes choses au travers des travaux qui me sont soumis.</i>
Françoise	L'accompagnement des professeurs	<i>Tout en prenant conscience des opportunités qu'offrent les cours en ligne, l'adaptation requiert des changements. De plus, l'accompagnement est fortement encourageant.</i>
Corine	Les défis suscités par les TN	<i>Les TN soulèvent toujours de nouvelles questions [...] c'est heureux, puisque cela me garde bien vivante sur le plan professionnel en me sortant de mes habitudes et de mon confort.</i>
Lucas	La transformation des chargés de cours	<i>Beaucoup de chargés de cours ont réussi et ont vécu leur propre transformation comme une renaissance. J'en étais satisfait puisque, cela entraînait une reconnaissance de plusieurs années d'efforts. Avec la FAD, ce qui change aussi c'est la puissance de la technologie. Je me suis beaucoup servi de l'hypertexte pour amplifier l'efficacité de mes interventions auprès des étudiantes et étudiants.</i>
Jocelyne	La traçabilité des activités	<i>Aujourd'hui et avec de l'expérience, je crois d'ailleurs avoir beaucoup plus de contrôle en FAD qu'en FEP. Au niveau des travaux d'équipe par exemple, je sais mieux aujourd'hui qui s'implique, comment, où et quand les travaux sont faits, car, cela est fait avec méthode et il y a une traçabilité des personnes et des actions.</i>
Christine	La pluralité des sources de la rétroaction	<i>Outre mes rétroactions, les étudiants ont la rétroaction de leurs pairs de même qu'à une autoévaluation. Cela me facilite les choses en fin de compte. Pour moi, les TN sont des atouts.</i>
Angèle	L'accessibilité des ressources	<i>Cette expérience inaugurale a été très stimulante, car, cela me permettait de contribuer à la formation des enseignantes et des enseignants des pays moins nantis. C'était génial, car, les étudiantes et étudiants avaient accès aux ressources par un simple clic.</i>
Isis	L'apprentissage collaboratif	<i>J'ai eu beaucoup de plaisir à apprendre et j'apprenais beaucoup avec mes étudiants. De plus, j'essayais de comprendre ma propre pratique. Pour moi, les efforts en valaient la peine, car je ne me verrais plus enseigner sans les TN.</i>

Outre les stimulations, les résultats montrent aussi que les professeures ou professeurs sont frustrés par des changements, car les TN sont à la base de beaucoup d'irritations. Dans le tableau 17, nous proposons le portrait des sources de frustration des professeures ou professeurs par rapport aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation en FAD.

Tableau 17. Les sources de frustrations des professeures ou professeurs dans l'évaluation en FAD

Noms	Sources de frustration	Extraits de récits des professeures ou professeurs
Marc	Les problèmes techniques	<i>Parfois, des problèmes techniques surgissent [...] cela a été accompagné de frustration tant au niveau de l'enseignement que de l'évaluation. La frustration est liée au caractère sensible et paradoxal de l'évaluation et [...] aux problèmes techniques qui surviennent parfois dans le cadre de l'évaluation en FAD.</i>
Corine	Le manque de temps	<i>Le virage vers la FAD apportait une rupture dans mon rapport au temps au regard de mes autres responsabilités professionnelles. Personnellement, je l'ai mal vécu, car je me disais intérieurement : « Non ! non ! Je ne peux pas travailler comme ça là. Je dois faire autre chose ! Ce n'est pas seulement l'enseignement. Je ne peux passer autant de temps quotidiennement à répondre à des courriels ou à des messages sur le forum ». Je n'avais pas été préparée à cet alourdissement dans ma tâche. En raison de mes autres charges professionnelles, je n'ai pas pu continuer à donner ce premier cours en FAD. Je suis partie de cette première expérience en étant déstabilisée.</i>
Théo	L'absence de liens	<i>Les technologies apportent des changements au niveau de mes rétroactions en FAD. Je ne réussis pas à créer des liens naturels avec les étudiantes et les étudiants pour mieux interagir. Cela est frustrant, car pour moi, l'évaluation doit être vue au sens large comme une rétroaction devant soutenir l'apprentissage que l'on soit en présence ou en ligne.</i>
Lucas	L'isolement et la chronophagie	<i>La spécificité de l'évaluation en ligne est que l'étudiante ou l'étudiant se sent isolé. Je devais donc l'amener à sortir de son isolement en lui faisant réaliser qu'il est dans une communauté d'apprentissages. Cela est très chronophage!</i>
Nicole	L'absence de contrôle	<i>Au début, j'avais du mal à gérer le temps en FAD puisque je faisais beaucoup de commentaires (...) en ligne, susciter la transversalité entre étudiantes et étudiants au niveau de l'évaluation est difficile, car, je ne peux pas demander à un étudiant de soumettre son travail comme un exemple pour ses camarades. Les choses peuvent déraiper, car je n'ai pas de contrôle à ce niveau! En ligne, je suis particulièrement mal à l'aise avec cette situation, car, un certain niveau de confiance fait défaut.</i>
Jocelyne	L'absence de compétences technologiques	<i>Des apprentissages technologiques sont nécessaires. Cet apprentissage est aussi nécessaire pour les étudiants, car, les difficultés des activités en ligne étaient aussi reliées à l'absence des compétences technologiques du côté des apprenants. Je me sentais impuissante parfois par rapport à cela puisque, je ne pouvais pas me substituer à eux. Malgré l'appui du soutien technique dont je pouvais bénéficier durant le processus, cela restait problématique à chaque fois qu'un nouveau problème technique survenait pour l'un ou l'autre étudiant ou pour moi-même.</i>
Isis	L'absence de visibilité et de repères	<i>Lorsque je préparais le cours, je savais ce que je faisais, tout était clair pour moi. Mais, une fois en ligne, je ne voyais plus ce qui se passait de l'autre côté de l'écran. On aurait dit que je naviguais dans un épais brouillard sans GPS. Cela était d'autant plus préoccupant pour moi que parfois, je me réveillais dans la nuit, en me demandant : « est-ce que mes étudiants ont lu les informations transmises? Est-ce qu'ils ont compris?</i>

Noms	Sources de frustration	Extraits de récits des professeures ou professeurs
Angèle	Les limitations de l'asynchronie	<i>C'était [...] frustrant, car, il n'y avait aucun lien entre nous. Des liens étaient d'autant plus difficiles à susciter que le cours était essentiellement diffusé en mode asynchrone. À l'époque, nous nous limitions à transposer (poster) nos contenus de cours en ligne. Cela me paraissait insuffisant, car pour moi, une réelle dynamique d'apprentissage requiert une communauté d'apprentissage. Cette absence était accablante pour moi.</i>
Françoise	La non-participation des étudiants	<i>Malgré tous mes efforts, je trouvais que je manquais ma chance avec les étudiantes et les étudiants en FAD. Je n'étais pas en effet capable de susciter une communauté d'apprentissages au travers des liens et des interactions riches et productives comme c'est le cas en FEP. La plupart des étudiantes et étudiants participent très peu en ligne.</i>
Christine	Les exigences d'appropriation	<i>Même si je reconnais avoir vécu un stress en rapport aux exigences liées à l'appropriation et au passage d'une plateforme à une autre, je vivais la plupart les changements suscités par la FAD comme étant des opportunités.</i>

Dans la section suivante incluant le tableau 18, nous montrons que les professeures ou professeurs ont principalement recours à des ajustements pour répondre aux changements requis dans l'évaluation des apprentissages en FAD

Tableau 18. Le récapitulatif des éléments ajustés dans les pratiques évaluatives en FAD

Noms	Éléments ajustés	Extraits de récits
Marc	Objets et méthodes	<i>Je me suis beaucoup ajusté avec le temps. Au départ, mes évaluations étaient planifiées au regard des objectifs du cours. Les critères retenus étaient plus reliés aux contenus. Mes évaluations ressemblaient beaucoup plus à la façon dont j'avais été moi-même évalué en tant qu'étudiant [...] Les récits de parcours et les analyses des situations professionnelles étaient le type de travaux que je demandais en FAD.</i>
Nicole	Gestion du temps et encadrement	<i>Je me suis beaucoup ajustée. Le temps que je consacre à l'évaluation en ligne est nécessaire puisque cela me permet de créer des liens, d'autant plus qu'en FAD, il faut donner une qualité de présence et se soucier de l'étudiante et de l'étudiant. Par ailleurs, je dois me montrer proactive envers celles et ceux qui ne se signalent pas, pour les amener à sortir de leur isolement.</i>
Théo	Types de rétroaction	<i>Ce qui change donc en FAD a trait à l'évaluation formative en général et plus particulièrement à la rétroaction puisque nous ne sommes pas en interaction directes avec les étudiantes et étudiants. Ces changements m'ont entraîné à des ajustements en répondant aux étudiants individuellement ou collectivement de façon continue. Parfois, je leur proposais une courte vidéo au lieu d'un commentaire écrit.</i>
Françoise	Modalités	<i>Au début, le fait de ne pas avoir tous mes étudiantes et étudiants en présence constituait un obstacle majeur pour moi. Pour contourner cela, et pour des besoins de répartition équitable de ma présence auprès des étudiantes et étudiants, je me suis ajusté en alternant les modalités d'intervention. J'ai donc commencé à voyager une fois sur trois, afin que le groupe dont les étudiantes et les étudiants étaient initialement à distance soit aussi en présence tandis que l'autre groupe dont les étudiantes et les étudiants étaient initialement en présence passait à distance.</i>
Corine	Nombre de travaux	<i>Durant la session, et pour surmonter le stress dû à la surcharge, nous avons été contraintes à des ajustements par rapport aux attentes et au nombre de travaux. Ceux-ci étaient nécessaires pour notre propre survie et pour celle des étudiantes et des étudiants, car, la charge de travail était trop grande tant pour les rétroactions que pour la préparation des enseignements</i>
Jocelyne	Niveau d'encadrement	<i>Le niveau d'encadrement est plus élevé (...) je devais trouver des stratégies pour obliger indirectement les étudiantes et les étudiants à effectuer des lectures et à visiter les forums. Au départ, je n'y arrivais pas toujours. Mais, avec le temps et des ajustements, j'ai compris qu'il me fallait colmater certaines brèches en étant plus encadrante (...) Naturellement, cela exigeait que je prenne beaucoup de temps au niveau de la planification de l'évaluation. De plus, je devais en tout temps rechercher la clarté en formulant les questions dans des forums d'une manière judicieuse, précise et structurée.</i>
Angèle	Consignes	<i>Pour assurer un apprentissage autonome des étudiantes et des étudiants, tout devait être clair et explicite dès le début du cours, car, je n'étais plus en présence, soit devant des étudiantes et étudiants pour leur fournir des explications spontanées.</i>
Christine	Grilles	<i>Ma pratique évaluative a dû évoluer sur la base de plusieurs ajustements. J'ai commencé avec des grilles intuitives ! Puis, je suis passée progressivement vers des grilles critériées à échelle descriptive. Cette évolution a été facilitée grâce à mes recherches personnelles, et par le biais d'une formation suivie en évaluation en enseignement supérieur.</i>

Noms	Éléments ajustés	Extraits de récits
Lucas	Évaluation	<i>Au niveau de l'évaluation des apprentissages en ligne, nous disposions de peu de connaissances et d'accompagnement à l'époque. Je me suis beaucoup ajusté. Les travaux de mes collègues Jacques et Roland m'ont beaucoup aidé à entreprendre ce virage. Pour moi en effet, l'évaluation ne doit pas être envisagée comme une sanction, mais, plutôt comme un dispositif qui permet à l'étudiante et à l'étudiant de prendre conscience de ses apprentissages et de ses méthodes d'apprentissages pour les améliorer.</i>
Isis	Outils et tâches	<i>Je dirais que je me suis adaptée, mais ces apprentissages ont nécessité de nombreux ajustements. Par ailleurs, j'ai réussi à intégrer de nouvelles technologies et à me familiariser avec le mode synchrone pour adapter les pratiques avec mes croyances et mes valeurs. Cela m'a pris beaucoup de temps! Pour développer de bons outils d'évaluation (grilles d'évaluation, portfolio numérique, etc.) et les tâches complexes et authentiques. Je me questionnais et j'ajustais constamment mes prototypes afin de les améliorer</i>

2.2.3 *Vers une transformation de soi*

Les résultats émanant de l'analyse transversale des récits montrent que les professeures ou professeurs sont premièrement frustrés à leur arrivée en FAD en raison d'un manque de repères dans un contexte marqué par une augmentation significative de leur charge de travail liée à l'accompagnement des étudiantes et des étudiants. Au fil du temps, la frustration qu'ils ressentent cède à des ajustements dans les pratiques évaluatives. Finalement, les ajustements qu'ils font vont susciter des évolutions et des changements au niveau de leur moi professionnel. Dans le tableau 19 nous effectuons un portrait des identités au travers desquelles les professeures ou professeurs se définissent au terme de leurs ajustements.

Tableau 19. Les identités émanant des ajustements des éléments d'évaluation en FAD

Noms	Portraits distinctifs	Extraits
<u>Lucas</u>	L'accompagnateur acrobate	<i>Il faut être un acrobate pour s'adapter en FAD (...) Il faut apprendre à retrousser ses manches et à adapter son enseignement au public visé. Je l'ai très vite assimilé puisque ce niveau d'exigence correspondait certainement à mes structures cognitives et à ma posture épistémologique initiale. Je suis en effet de la génération des années 70 à qui on a dit : « le Québec a besoin de vous » ! Durant cette époque, il y a eu des changements sociaux qui ont été des marqueurs identitaires très déterminants pour moi au niveau professionnel, car, il nous était permis de rompre avec la logique de l'enseignement traditionnel.</i>
<u>Isis</u>	L'accompagnatrice passionnée et structurée	<i>Cela a apporté plusieurs transformations, puisque mes pratiques évaluatives dans un cours en ligne sont devenues plus structurées. J'ai vécu les changements de l'évaluation en FEP vers la FAD de diverses manières. D'abord, je trouvais que c'était passionnant et très stimulant.</i>
<u>Jocelyne</u>	L'accompagnatrice omniprésente et proactive	<i>Cela requiert un suivi en mode continue. Je suis en quelque sorte omniprésente. En ce sens d'ailleurs, je pouvais être perçue comme une maniaque ! Mais, je devais être présente, car, ils en ont besoin selon moi. Lorsqu'une étudiante ou un étudiant était inactif, j'allais vers lui en disant : « Cela fait longtemps que je ne t'ai pas vu ! Comment ça va ? As-tu trouvé des choses ? »</i>
<u>Nicole</u>	La rétroactrice systématique et structurée	<i>Je suis plus proactive et systématique en FAD. En ligne, les rétroactions sont plus élaborées ! Cela comporte trois opérations : les étudiantes et étudiants déposent leurs travaux, et je reposte les travaux reçus avec mes commentaires au niveau de la section dépôt dans Moodle. Les étudiantes et étudiants sont instantanément notifiés en ce sens par la suite. Je réponds donc assez vite aux étudiantes et étudiants en ligne alors qu'en présence, on se parle moins ; soit une fois par semaine</i>
<u>Christine</u>	La rétroactrice positive et utilitariste par rapport aux TN	<i>La technologie est un moyen qui doit être au service d'une finalité pédagogique. En ce sens, elle me permet de faire ce qu'on n'avait pas la possibilité d'effectuer avant. Même si chaque session, je rencontre des étudiantes et des étudiants ayant des résistances à l'égard des technologies, mon approche générale est de leur montrer que cela peut être contourné. Je leur dis toujours : « Ok ! Ça ne marche vraiment pas. Mais, ce n'est pas grave ! fais passer le fond avant la forme ».</i>
<u>Françoise</u>	L'accompagnatrice exploratrice et enthousiaste	<i>J'ai participé à une activité d'intégration des technologies dans un de mes cours au 1er cycle [...] Je suis vraiment motivée à poursuivre cette approche avec mes autres cours du 1er cycle en présentiel et je travaille cet été avec une conseillère en technopédagogie pour faire la transformation d'un autre cours. Donc, changement de posture pour moi, basé sur l'accompagnement et l'expérience positive</i>
<u>Théo</u>	L'évaluateur sceptique et nostalgique de la FEP	<i>Il y a un côté surréaliste dans l'évaluation à distance qu'aucune technologie ne peut aider à résoudre en me permettant par exemple d'être présent pour chacun et en permettant de travailler d'une manière simultanée et adéquate sur les problèmes mathématiques. Le décalage au niveau du temps est insoluble et cela constitue une impasse au cœur même de l'évaluation en FAD. On pourrait peut-être améliorer les choses en renforçant la participation, mais les échanges resteront toujours artificiels. Je suis</i>

Noms	Portraits distinctifs	Extraits
		<i>foncièrement sceptique quant à la capacité des technologies à reproduire le contexte de la FEP en FAD.</i>
<u>Marc</u>	L'évaluateur curieux et éveillé	<i>Cela m'a requis de la curiosité et un sens de l'éveil pour assimiler et pour appréhender les nouvelles possibilités reliées au cadre de la FAD. De plus, pour savoir comment ça marche en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages dans Moodle en FAD, j'ai requis le soutien auprès des services technopédagogiques de mon université.</i>
<u>Angèle</u>	L'évaluatrice ouverte à de nouveaux apprentissages	<i>Je pense donc qu'en FAD, il faut avoir un esprit ouvert pour apprendre à mieux apprendre, car les choses bougent et changent constamment [...]. Au niveau spécifique de l'évaluation, mon autre problème concerne l'animation. Mes interactions ne sont pas toujours dynamiques en effet ! Il faudrait peut-être que je me forme davantage au niveau de la maîtrise des technologies pour surmonter ces limitations.</i>
<u>Corine</u>	L'évaluatrice préoccupée	<i>Sans aller aux extrêmes en affirmant que cela ne se fait pas, je pense que les professeures et professeurs n'ont pas les conditions idéales pour mieux répondre à un tel niveau d'exigence. Pour y remédier, le temps de planification serait à reconnaître dans la tâche de façon distincte au temps de prestation d'un cours. De plus, il y a une sensibilisation à faire auprès des étudiantes et des étudiants pour les amener à comprendre qu'on ne peut pas répondre 7 jours sur 7 aux courriels.</i>

CINQUIÈME CHAPITRE. LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Après la présentation des particularités de chaque expérience, il est maintenant question de porter un regard transversal sur l'ensemble des récits phénoménologiques. Cela nous conduit à répondre successivement aux deux questions spécifiques de cette recherche, soit : 1) quelle est l'expérience de professeures ou professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation des apprentissages de la FEP vers le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD? 2) Quelles significations ces professeures ou professeurs donnent-ils à l'évaluation des apprentissages en FAD et à leurs pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD?

1. LE VÉCU DES CHANGEMENTS ENTRAÎNÉS PAR LES TN EN ÉVALUATION

La compréhension du vécu des professeures ou professeurs requiert une description des changements auxquels ils sont confrontés dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Comme le propose Guy (2013), deux paramètres sont à prendre en compte pour cerner le changement. Le premier est relié à son ampleur (niveau) et le second a trait à sa nature (typologie). Dans cette section, nous constatons à la lumière des travaux de Watzlawick, Weakland et Fish (1975) que les TN suscitent des changements de niveau 1 incluant plus des modifications dans l'outillage que dans la nature et des principes de l'évaluation. Par ailleurs, nous soulignons au regard de l'expérience des professeures ou professeurs que les changements suscités par les TN sont de nature accidentelle (Savoie-Zajc, 1989).

1.1 L'expérience des changements de types accidentels et de niveau 1

Le changement est un processus de transformation dû au passage d'une situation initiale (SI) vers une situation nouvelle (SN) (Bareil, Charbonneau et Baron, 2016; Bridges, 2006). Watzlawick, Weakland et Fish (1975) soulignent que les changements de niveau 2 sont radicaux alors que les changements de niveau 1 s'effectuent à l'intérieur d'un système sans pour autant le modifier totalement. Dans un cas comme dans l'autre, les changements peuvent être accidentels (imprévus par les personnes qui les subissent) ou intentionnels (planifiés ou prévus par les personnes) (Savoie-Zajc, 1989).

L'analyse phénoménologique des résultats montre que le passage des professeures ou professeurs de la FEP vers la FAD constitue un changement de type accidentel (Savoie-Zajc, 1989). D'abord, l'ouverture des universités dites traditionnelles à la FAD est un phénomène spontané pour les professeures ou professeurs puisqu'elle est principalement reliée à des plans stratégiques conçus au niveau institutionnel (CSE, 2015). Ces plans comportent la construction de nouveaux campus, la diversification des offres de formations et l'internationalisation des enseignements (Karsenti, 2019). Les professeures et professeurs participent à leur opérationnalisation en aval alors qu'ils ne sont pas forcément associés à leur élaboration en amont (Anderson, 2008). De plus, les TN évoluent d'une manière inéluctable et des mises à jour sont toujours requises de la part des professeures et professeurs, qu'ils le veuillent ou non (Freiman et al., 2016). Par ailleurs, les professeures ou professeurs arrivent en FAD sans avoir été préparés en amont, soit sans avoir développé les compétences technopédagogiques exigées (CSE, 2015). C'est le cas de Nicole et d'Isis dont le passage de la FEP vers la FAD s'est opéré dès la prise de

fonction, soit immédiatement et sans avoir développé toutes les habiletés technologiques préalables. Même des professeures plus expérimentées comme Françoise et Jocelyne manquent de préparation puisque leur arrivée en FAD est parfois attribuée à un concours de circonstances : la construction d'un nouveau campus à l'extérieur de la ville (dans le cas de Françoise) ou l'indisponibilité d'un collègue sollicité dans un autre programme (dans le cas de Jocelyne). En ce sens, les professeures ou professeurs ne se reconnaissent pas toujours dans les changements apportés par les TN. Savoie-Zajc (1993) considère que les changements accidentels rencontrent beaucoup de résistances, car ils ne tiennent pas toujours compte de l'expérience des personnes auxquelles ils sont destinés.

Par ailleurs, nous relevons que l'intégration des TN ne suscite pas nécessairement des transformations radicales comme cela est parfois suggéré dans les écrits (Raby, 2004). Contrairement en effet aux discours technophiles répandus en éducation (Levy, 2003; Serres, 2012), l'expérience des professeures ou professeurs révèle plutôt que l'évaluation des apprentissages constitue un domaine de résistance aux changements incluant les TN (Fiévez, 2017). Quant à l'évaluation des apprentissages, les TN génèrent surtout des transformations de niveau 1 (Watzlawick, Weakland et Fish, 1975), soit des changements de formats reliés à l'introduction d'un nouvel outillage. Cependant, les TN affectent peu ou pas du tout la structure et les principes de l'évaluation des apprentissages en FAD (Nizet et al., 2016; Leroux, 2019). En ce sens, plusieurs éléments du cadre traditionnel de l'évaluation sont permanents malgré le passage des professeures ou professeurs de la FEP vers la FAD (Leroux et al., 2017). La section suivante a trait à la présentation des éléments conservés par les professeures ou professeurs dans l'évaluation.

1.1.1 Du même processus d'évaluation

Malgré les changements provoqués par les TN dans l'outillage, les professeures ou professeurs se réfèrent au même processus d'évaluation en FAD (Audet, 2011). Comme le soulignent plusieurs auteurs (Cardinet, 1975; Leroux, 2009; Scallon, 2004), le processus classique de l'évaluation qui est reconduit en FAD comporte quatre étapes: l'intention, la mesure, le jugement et la décision. L'étape de la planification permet de définir les objets, les moments, les méthodes et les outils de l'évaluation (Biggs, 2003; 2014). La mesure a trait à l'administration des méthodes, des tâches et des outils d'évaluation selon les moments qui ont été définis en amont (Rey, 2008). Sur le plan du jugement, les professeures ou professeurs recourent à des stratégies diverses d'interprétation des productions. L'étape de la décision débouche toujours sur deux scénarios, soit sur la proposition de rétroactions et/ou sur l'attribution de la note.

Par ailleurs, le processus d'évaluation est enchâssé et encadré par des normes (les politiques et règlements) dans les deux contextes (Jeffrey, 2013). De plus, même si des adaptations étaient requises, les professeures ou professeurs se réfèrent généralement au même cadre normatif, car les exigences formelles de l'institution sont les mêmes dans l'évaluation des apprentissages en FEP et en FAD (Nizet et al., 2016). La conception et l'opérationnalisation du processus d'évaluation tiennent invariablement compte des objectifs du cours tant en FEP qu'en FAD. Pour la plupart des professeures ou professeurs interrogés, en effet, les objectifs de formation sont de repères incontournables puisque le processus d'évaluation est assujéti à un principe d'alignement incluant les objets, les méthodes et les outils d'évaluation (Lebrun, 2015). La section suivante a trait à la conservation des mêmes méthodes et finalités en évaluation.

1.1.2 Des mêmes méthodes et finalités en évaluation

L'évaluation des apprentissages est proposée suivant deux principales méthodes : l'évaluation formative et l'évaluation sommative; car, elle comporte une double finalité malgré l'intégration des TN (Fievez, 2017). D'une part, elle a une visée formative et inclut l'évaluation diagnostique, l'autoévaluation, la coévaluation et des stratégies de régulation (autorégulation et hétérorégulation) mobilisées dans l'accompagnement des étudiantes et étudiants en présentiel et à distance (Hallas, 2008). D'autre part, elle a une visée sommative/certificative (Leroux, 2009). C'est la fonction institutionnelle et sociale reliée à la validation des apprentissages réalisés et à la reconnaissance des compétences développées (Jeffrey, 2013). Les deux fonctions apparaissent clairement dans tous les récits. En FAD comme en FEP, le rôle de la professeure ou du professeur est de soutenir la formation en documentant rigoureusement le processus d'apprentissage. Cela permet de mieux accompagner le développement des compétences des étudiantes et étudiants (Tardif, 2006). Par ailleurs, l'évaluation doit induire à la certification puisqu'une note est toujours requise à la fin tant en présentiel qu'à distance. Selon Jocelyne, en FEP et en FAD, la professeure ou le professeur a donc une responsabilité sociale en ce qui concerne l'évaluation sommative : témoigner de la qualité des personnes sur le plan de leurs compétences et de leurs apprentissages (Desautels et al., 2015).

1.1.3 Le même rapport à l'évaluation: une responsabilité en soi difficile

Nous relevons également que les professeures ou professeurs ont des rapports à l'évaluation des apprentissages qui sont complexes dans les deux contextes (Audet, 2011). Pour la plupart des professeures et professeurs, l'évaluation demeure un exercice difficile et très complexe,

malgré leur passage de la FEP vers la FAD (Lakhal et al., 2015). Contrairement au personnel enseignant du primaire et du secondaire, les professeures ou professeurs d'université ont appris à évaluer à pied d'œuvre (Aubin, 2015; Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009), soit chemin faisant, tant en FEP qu'en FAD. En ce sens, pour beaucoup, l'évaluation des apprentissages est un cadre de tâtonnement et une responsabilité professionnelle majeure dont ils s'acquittent globalement avec beaucoup d'hésitations et dans un état de vulnérabilité sur le plan professionnel (Desautels et al., 2015). Christine reconnaît par exemple que l'évaluation a toujours été une source de réflexion et de questionnements pour elle, depuis son entrée en fonction jusqu'à nos jours. Elle ajoute aussi que c'est l'un des aspects les plus difficiles de sa responsabilité professionnelle et auquel elle a accordé beaucoup de temps (Gremion et Larose, 2017).

Outre le manque de formation, les difficultés rencontrées par les professeures ou professeurs sont aussi liées aux réformes pédagogiques antérieures, soit celles ayant conduit au passage du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Leroux, 2009; Scallon, 2004; Tardif, 2006). Même les professeures ou professeurs les plus expérimentés reconnaissent avoir du mal à adapter et à générer des outils et des méthodes d'évaluation répondant aux exigences d'une évaluation axée sur les situations professionnelles (Lakhal et al., 2015). Alors qu'une évaluation des compétences leur est demandée en FEP comme en FAD, certains professeures ou professeurs ont parfois des difficultés à se défaire de leur propre passé d'étudiante et d'étudiant (Barrette, 2009a; Charlier, Daele et Deschryver, 2002; Collin, Guichon et Ntebutse, 2015; Paivandi et Espinosa, 2013). Au pire, certains (surtout en début carrière) évaluent les contenus incluant les connaissances ou les objectifs en lieu et place des compétences. Au mieux, avec de l'expérience, les évaluations portent aussi bien sur les connaissances que sur les compétences (Aubin, 2015;

Nguyen et Blais, 2007). Dans les deux cas, on remarque surtout que certains professeurs ou professeurs ont du mal à rompre avec leurs croyances et leur expérience d'étudiante et d'étudiant puisque beaucoup évaluent comme ils ont été évalués (Barrette, 2009a).

D'autres difficultés communes à l'évaluation en FEP et en FAD sont liées à l'adaptation des professeurs ou professeurs issus de l'immigration (Jeffrey, 2013). Les cultures et les systèmes d'évaluation varient parfois d'un pays à un autre. En ce sens, des ajustements sont souvent requis lorsqu'il y a changement de pays. Ayant par exemple quitté la France pour le Québec, Christine a été confrontée à des exigences d'adaptation culturelles reliées à la rupture entre deux conceptions de l'évaluation en opposition. La première conception, particulièrement répandue en France, est associée à l'idée de l'évaluation comme instrument de mesure et de sélection. Cette culture de l'évaluation accorde une grande place à la notation, soit à la vérification des contenus (Jeffrey, 2013). La deuxième conception en cours d'implantation au Québec, depuis le renouveau pédagogique, se rapporte à l'idée d'une évaluation formative ou formatrice (Marc et Isis) (Lavault et Allal, 2016). Dans ce cas, l'évaluation est entendue comme un instrument de soutien à un processus d'apprentissage continu, soit tout au long de la vie (Leroux, 2014). En FEP comme en FAD, les professeurs ou professeurs issus de l'immigration ont des difficultés puisqu'ils ne sont pas toujours accompagnés.

Par ailleurs, l'évaluation est globalement perçue comme une source de confusion en soi pour beaucoup de professeurs et professeurs (Dietrich, 2011; Scallon, 2004). Selon Marc, par exemple, l'évaluation est perçue dans sa version formative comme une démarche qui doit permettre de révéler les difficultés des étudiantes et étudiants, en créant un espace de confiance

dans lequel les étudiantes et étudiants exploreront et partageront une certaine vulnérabilité (Leroux, 2009). Cependant, et de façon parallèle, l'évaluation est perçue dans sa version sommative comme un moyen qui amène la professeure ou le professeur à sanctionner à la baisse les zones d'ombres au regard des compétences à développer dans le cours (Jeffrey, 2013). La cohabitation nécessaire de l'évaluation formative et sommative apparaît comme une exigence contradictoire pour les professeures et professeurs (Desautels et al., 2015; Rey, 2008).

Corine appréhende également des difficultés dans la conciliation de l'évaluation formative à l'évaluation sommative (Jeffrey, 2013). D'abord, elle se représente l'évaluation formative comme une stratégie de préparation au travail final (l'évaluation sommative). En ce sens, elle conçoit l'évaluation formative en amont de l'évaluation sommative dans le calendrier de déroulement. Cependant, cette façon de procéder, qui est par ailleurs commune à plusieurs autres professeures ou professeurs, suscite des questionnements : comment situer l'évaluation formative en amont alors que c'est la note qui va attirer l'attention de l'apprenante et de l'apprenant et qui va susciter un saut qualitatif chez lui (Rey, 2008)? Par ailleurs, comment positionner le formatif en aval alors qu'il faut s'en servir en amont pour préparer l'étudiante et l'étudiant par rapport au travail final? Chez Angèle, Isis, et Marc, la rétroaction est aussi en amont du travail final puisqu'elle doit préparer à la réussite (Scallon, 2004). De plus, elle occupe une plus grande place par rapport à l'évaluation sommative (Anderson, 2008; Hallas, 2008; Leroux, 2009). Cependant, cela suscite des questionnements importants, car l'évaluation doit être adaptée aux besoins des étudiantes et étudiants qui accordent parfois plus d'importance à la note et peu de valeur à la rétroaction.

D'autres difficultés renforcent le sentiment de la complexité éprouvé par les professeures ou professeurs par rapport à l'évaluation tant en FEP qu'en FAD. Ces difficultés sont liées à la gestion des rapports asymétriques des actrices et acteurs impliqués dans un même processus d'évaluation (Desautels et al., 2015; Jeffrey, 2013). Par habitudes, les étudiantes et étudiants sont généralement très attentifs aux notes et confèrent globalement du sens à leurs apprentissages en fonction de celles-ci. Cependant, les professeures ou professeurs sont globalement mal à l'aise par rapport à la note et lui accordent moins ou peu d'importance. D'abord, les notes sont une source de stress pour les professeures et professeurs, car elles ne sont pas nécessairement bonnes et elles ont des conséquences directes sur l'avenir universitaire des étudiantes et étudiants (Jeffrey, 2013). Par ailleurs, la réussite et l'échec des étudiantes et étudiants interpellent la réputation de l'institution et affecte parfois la perception que peut avoir la professeure ou professeur de sa propre compétence (Morrissette et Legendre-Bergeron, 2014).

De plus, la culture de la mesure (très répandue en milieu universitaire) incluant une démarche de pointage (addition de points) requise pour attester du développement de la compétence suscite des questionnements en milieu universitaire (Boud et Falchikov, 2007; Kearns, 2012; Kearns, 2014; Lavault et Allal, 2016; Leroux, 2014; Ludvigsen, Krumsvik et Furnes, 2015; Timmis, Broadfoot, Sutherland et Oldfield, 2015; Zlatović, Balaban et Kermek, 2015). La notation est également vécue comme étant une source de tensions. D'une part, son attribution est une exigence institutionnelle. D'autre part, les professeures ou professeurs ont le sentiment que la note rend peu ou pas du tout compte des apprentissages réalisés (Tardif, 2006). De plus, le dispositif de notation est perçu comme contribuant moins au développement des productions complexes entendues comme objets d'évaluation reconnus en milieu universitaire (Burke, 2014). Par ailleurs,

chaque processus de notation comporte une part importante d'arbitraire (Jeffrey, 2013). Nous montrons à la prochaine section que la structuration des pratiques est envisagée pour contrer l'arbitraire.

1.1.4 De l'arbitraire à la structuration des pratiques évaluatives

L'évaluation des apprentissages est sensible et suscite de nombreuses préoccupations éthiques, car elle est une activité humaine malgré l'intégration des TN (Desautels et al., 2015). Les préoccupations rencontrées par les professeures ou professeurs se rapportent à la justice, à l'équité, à la transparence et à l'objectivité dans l'évaluation (Morrisette et Legendre-Bergeron, 2014). Certes, les préoccupations éthiques interpellent à toutes les étapes de l'évaluation. Toutefois, l'expérience des professeures révèle qu'elles sont plus significatives dans le jugement et dans la prise de décision (Desautels et al., 2015). Les professeures et professeurs y ont un rôle important à jouer. Ils vivent des tensions et font particulièrement preuve de vigilance, car les effets des TN sont moins ressentis sur les plans du jugement et de la prise de décision tant en FEP qu'en FAD (Lakhal et al., 2015).

Pour cela, l'usage de grilles d'évaluation est systématique tant en FEP qu'en FAD (Hallas, 2008). De plus, et par souci de transparence, les grilles d'évaluation sont communiquées aux étudiantes et étudiants en amont (avant l'évaluation) et en aval (après l'évaluation) avec la note et/ou des commentaires (Leroux et Belair, 2015). Cependant, les grilles utilisées sont évolutives, car elles commencent souvent par être intuitives pour devenir critériées au fil du temps (Christine et Angèle). La grille comporte les cibles de l'évaluation et constitue un repère important pour l'étudiante et l'étudiant, car celle-ci lui fournit des repères sur les cibles des évaluations. Pour la

professeure et le professeur, la grille permet d'avoir une démarche systématique et moins arbitraire. La grille encadre la démarche d'interprétation et soutient le processus de délibération (Tardif, 2006). Selon Nicole, Isis et Christine par exemple, la grille d'évaluation permet le développement d'une pratique évaluative moins subjective, soit structurée et justifiée (Leroux et Belair, 2015).

Pour Jocelyne et Angèle, les grilles d'évaluation doivent être claires en tout temps et en tout lieu, car l'étudiante et l'étudiant doit comprendre sa note quel que soit le contexte de formation (AAHE, 1999). Par ailleurs, la clarté de la grille permet de contourner des requêtes en révision de notes. De plus, cela évite aux professeures ou professeurs d'entretenir un sentiment d'injustice et une mauvaise conscience à la fin du processus d'évaluation (Jeffrey, 2013). Le processus d'évaluation requiert un même niveau de rigueur et une même sensibilité éthique en FEP et en FAD. En ce sens, et comme le recommandent plusieurs auteurs (Desautels et al., 2015; Jeffrey, 2013) les professeures ou professeurs doivent faire preuve de professionnalisme en tout temps dans l'évaluation. Ainsi, les résultats montrent qu'en FEP comme en FAD, ils consacrent beaucoup de temps à lire, souligner et commenter les travaux dans le but de révéler les forces et les faiblesses, mais aussi pour s'acquitter adéquatement et rigoureusement de leur responsabilité professionnelle.

L'expérience des professeures ou professeurs montre que la subjectivité est inhérente au processus d'évaluation malgré le professionnalisme requis en FEP et en FAD. Dans les deux contextes en effet, les biais persistent souvent (Jeffrey, 2013). D'abord, les professeures ou professeurs sont particulièrement exposés à la fatigue (Desautels et al., 2015). L'évaluation constitue une part importante de leur responsabilité professionnelle en FEP et en FAD (Gremion

et Larose, 2017). De plus, beaucoup s'acquittent de cette responsabilité sans aide externe, soit dans la sollicitude (Jeffrey, 2013). En ce sens, l'évaluation apparaît parfois comme étant une tâche ardue et monotone et les productions analysées ne sont pas nécessairement riches. De plus, les professeures ou professeurs ont des interactions avec des étudiantes et étudiants en FEP et en FAD (Anderson, 2008). Bien que ces interactions soient nécessaires, elles suscitent des liens qui peuvent altérer la qualité du jugement évaluatif en FEP et en FAD. Dans les classes hétéroclites comportant des étudiantes et étudiants des cycles divers, des problèmes émergent également. Certaines difficultés se rapportent à des confusions entraînant à une mauvaise application des critères d'évaluation. Les exigences des étudiantes et étudiants de cycles inférieurs sont parfois appliquées aux étudiantes et étudiants des cycles supérieurs et inversement.

De plus, chaque professeure ou professeur a parfois son idée de la réussite (Jeffrey, 2013). Cela entraîne des questionnements concernant la conciliation des exigences de justice et d'équité quand vient le temps d'évaluer les étudiantes et étudiants en général et les étudiantes et étudiants internationaux en particulier. Parfois, l'arbitraire que les professeures ou professeurs rencontrent en FEP et en FAD provient aussi des conditions matérielles de correction. Les premières copies peuvent en effet bénéficier d'une analyse beaucoup plus rigoureuse que les dernières copies et inversement (Desautels et al., 2015).

De plus, des traitements inéquitables sont possibles entre les étudiantes et étudiants. D'une part, entre les nouveaux et les anciens et, d'autre part, entre ceux reconnus brillants dans des évaluations antérieures et ceux qui n'ont pas suffisamment été performants dans le passé et inversement (Morrisette et Legendre-Bergeron, 2014). Par ailleurs, les professeures ou

professeurs se sentent parfois interpelés par rapport à la possibilité des abus, car l'évaluation suscite parfois d'un côté (professeures et professeurs) comme de l'autre (étudiantes et étudiants) des émotions et des sentiments (positifs ou négatifs) issus des rapports asymétriques entre professeures ou professeurs et étudiantes ou étudiants (Desautels et al., 2015; Jeffrey, 2013). Dans toutes ces conditions, les professeures ou professeurs vivent des questionnements et des dilemmes tant en FEP qu'en FAD. D'ailleurs, même si les grilles sont toujours présentes, chaque professeure ou professeur a une équation personnelle (Scallon, 2004). La section suivante porte sur la transversalité du jugement professionnel.

1.1.5 La transversalité du jugement professionnel

Certes, les récits révèlent une tendance à la structuration des pratiques évaluatives à travers un usage systématique des grilles d'évaluation dans le jugement et la prise de décision (Leroux et Bélair, 2015; Tardif, 2006). Cependant, l'expérience montre également que les professeures ou professeurs accordent une place importante à l'exercice du jugement professionnel. Dans certaines situations, les cadres habituels et les lignes directrices de conduite ne suffisent pas dans la prise de décision dans l'évaluation. Comme le soulignent Lafortune et Turcotte (2006), le processus de jugement professionnel mobilisé par les professeurs et professeures dans ces situations prend en compte différentes considérations issues de leur champ d'expertise (expérience et formation) professionnel. Ce processus exige une rigueur, une cohérence et une transparence, et suppose une posture réflexive, ainsi qu'une certaine tolérance à l'incertitude (Deschênes et al., 2019; Leroux et Bélair, 2015). Dans ce sens, et même si les professeures ou professeurs recourent

systématiquement aux grilles; l'usage des grilles est toujours personnalisé et suppose beaucoup de créativité et de réflexivité pour contourner des biais en FEP et en FAD (Jeffrey, 2013).

Par exemple, Corine privilégie la stratégie du questionnement permanent par rapport aux décisions prises. Dans les classes hétéroclites, ce questionnement l'amène à s'assurer que les étudiantes et étudiants du 2^e cycle ne sont pas pénalisés par la performance de leurs collègues de 3^e cycle. Elle s'interroge également sur la possibilité des biais par rapport aux étudiantes et étudiants dont les études antérieures n'ont pas été faites au Québec (est-ce que ces derniers se retrouvent toutes et tous avec des notes plus faibles?). Pour être certaine d'avoir pris la bonne décision, elle procède très souvent à une double vérification à l'aveuglette, soit sans tenir compte des commentaires précédents.

Angèle se sert pour sa part d'une grille d'évaluation dont les critères se rapportent principalement à la pertinence, la clarté et la cohérence. Elle se sert aussi de son intuition pour procéder à l'authentification des travaux. Pour être juste et équitable, elle effectue toujours une lecture transversale et non linéaire des copies en FEP comme en FAD. Par ailleurs, elle considère qu'il faut toujours appuyer la décision prise par beaucoup de commentaires pour donner la possibilité aux étudiantes et étudiants de savoir ce qu'ils auraient dû faire. Chez Françoise, l'attribution de la note tient également compte des grilles critériées et des politiques institutionnelles communiquées par avance aux étudiantes et étudiants. Outre la grille, elle s'accorde une certaine flexibilité pour encourager la créativité des étudiantes et étudiants. De plus, elle fait aussi beaucoup de commentaires pour expliquer et justifier les notes qui sont attribuées tant en FEP qu'en FAD.

Christine applique les normes pour développer une pratique évaluative construite et structurée. Elle questionne régulièrement la pertinence et la viabilité de ses méthodes et de ses outils d'objectivation de critères pour réduire les biais (Leroux et Belair, 2015). Par souci de transparence, elle évalue à l'aide d'une grille qu'elle va colorier au fur et à mesure pour ne pas perdre le fil des idées. Pour elle, ce n'est pas la note qui importe. L'essentiel, c'est la possibilité qu'a l'étudiante ou l'étudiant de continuer dans son apprentissage même après le cours. En ce sens, elle adopte régulièrement une posture de « dialogue avec le texte » (Rey, 2008). Lorsque le travail est bon, elle est intellectuellement stimulée et fait plusieurs commentaires pour susciter des approfondissements. Ainsi, le nombre de commentaires n'est donc pas nécessairement en adéquation avec la note. Pour elle, la note relève ultimement du jugement professionnel en FEP et en FAD.

Nous venons de montrer à la lumière de récits des professeures et professeurs que les TN ne suscitent pas nécessairement des changements en ce qui a trait à plusieurs aspects de l'évaluation (Fievez, 2017). Dans le Tableau 20, nous proposons un récapitulatif des dimensions qui ne sont pas affectées par les changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. En ce sens, le vécu des professeures ou professeurs révèle beaucoup de similitudes entre l'évaluation en FEP et l'évaluation en FAD (Leroux, 2019). Cependant, les professeures ou professeurs identifient aussi des différences en rapport à l'avènement d'un nouvel outillage. Quel est l'impact du changement d'outillage sur le vécu des professeures ou professeurs dans l'évaluation des apprentissages en FAD? La section suivante porte sur les modifications générées par les TN dans l'évaluation et sur le vécu des professeures ou professeurs par rapport à celles-ci.

Tableau 20. Les dimensions traditionnelles de l'évaluation reproduites en FAD

Dimensions	Éléments	Constats
Le même processus	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'intention ▪ Mesure ▪ Jugement ▪ Décision 	Les professeures ou professeurs se réfèrent au même processus d'évaluation incluant les quatre étapes. Le jugement et la prise de décision se font encore de manière artisanale.
Les mêmes méthodes et finalités	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formative ▪ Sommative 	Les évaluations formatives et sommatives sont les principales méthodes.
Les mêmes objets	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaissances ▪ Compétences 	L'évaluation comporte deux cibles : les connaissances et les compétences.
La complexité en soi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La formation en question ▪ Pesanteurs culturelles ▪ Les valeurs de l'évaluation ▪ La part du cœur 	Les rapports des professeures ou professeurs à l'évaluation sont difficiles en soi. Les valeurs de l'évaluation sont indépendantes du contexte de formation.
La standardisation des pratiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usages de grilles ▪ Communication 	L'intégration des grilles est systématique.
La transversalité du jugement professionnel	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personnalisation des décisions ▪ Prise en compte de plusieurs repères ▪ Justifications des décisions 	Le jugement et la prise de décision se font au regard de plusieurs repères : expérience, savoirs, savoir-faire propres.

1.2 Les alourdissements dans l'évaluation des apprentissages en FAD

Nous avons vu plus haut que les professeures ou professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation de FEP vers le contexte de l'évaluation de FAD vivent des transformations de niveau 1 (Watzlawick, Weakland et Fish, 1975). Même si ces changements sont moins radicaux et qu'ils ne

transforment pas nécessairement la nature initiale de l'évaluation; les professeures ou professeurs vivent quelque chose de nouveau et de particulier (Guy, 2013). Le Tableau 21 comporte les axes d'alourdissement reliés à l'intégration des TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Dans cette section nous examinons les différents axes :

Tableau 21. Les axes d'alourdissements dans l'évaluation des apprentissages en FAD

La part du changement dans l'évaluation en FAD
La substitution des examens par des travaux
L'augmentation du nombre de travaux en FAD
Les lourdeurs dans la formulation adéquate de rétroactions
L'autodépassement dans la présence en ligne
Les tensions dans l'appropriation des TN
Les nouvelles logiques de médiatisation et de médiation
La gestion du temps par rapport aux autres responsabilités professionnelles
L'insécurité reliée aux TN et à la collaboration avec des actrices et acteurs divers
L'authentification des travaux et l'intégrité académique en FAD

1.2.1 De la substitution des examens par des travaux

Plusieurs changements sont générés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD (Deaudelin et al., 2016; Leroux et al., 2017). D'abord, les professeures ou professeurs reconnaissent procéder à un remplacement des examens par des travaux (Hallas, 2008; Nizet et al., 2016)). Les travaux comportent plusieurs avantages en FAD. Ils se font en individuel ou en groupe (Leroux, 2019). Sauf au niveau du dépôt, ils se déroulent également dans des conditions de temps

et d'espace choisies et organisées par l'étudiante et l'étudiant lui-même (Nizet et al., 2016). Étant donné que les étudiantes et étudiants ont besoin de flexibilité au niveau du format, du lieu et de l'horaire en FAD, les travaux sont en effet plus adaptés. Les examens le sont moins puisqu'ils requièrent d'énormes ressources technologiques et un niveau d'instrumentation élevé (Deaudelin et al., 2016). Ils se déroulent dans un cadre formel et restreint dans le temps et dans l'espace. Les examens sont surveillés ou placés sous la supervision directe d'une ressource humaine ou d'une ressource technologique (caméras) (Amigud, 2013; McGlumphy, 2008). Les ressources technologiques requises pour la supervision des examens à distance ne sont pas toujours accessibles et leur disponibilité relève plus de l'institution (Jorgensen et al., 2017). De plus, Les résultats montrent qu'en éducation, les professeures ou professeurs ne sont pas nécessairement formés pour assumer le niveau d'instrumentation requis dans le cadre des examens en FAD, car beaucoup arrivent en FAD de façon accidentelle (Boon et Sinclair, 2012).

Toutefois, les travaux comportent des alourdissements à distance (Deaudelin et al., 2016). D'abord, ils reposent sur des objets complexes (démonstration de compétences, participation, collaboration, etc.) et requièrent que les évaluations soient basées sur des situations authentiques (Lakhal et al., 2015). Or, à distance, la conception et l'opérationnalisation des tâches complexes reposant sur des situations authentiques est un défi important (Lebrun, 2015). Des mises en situation impliquant des simulations paraissent peu réalistes puisque les liens entre les personnes sont perçus artificiels (Audet, 2011). De plus, les professeures ou professeurs font peu confiance aux dispositifs d'évaluation automatique dans la conception et la mise en œuvre des tâches authentiques en évaluation (Jocelyne) (Vaufrey, 2013). Dans cette logique, beaucoup tâtonnent au

début et imaginent des stratégies inédites émanant d'un long processus d'adaptation (Bridges, 2006). La section suivante porte sur l'augmentation des éléments d'évaluation en FAD.

1.2.2 L'augmentation substantielle des éléments d'évaluation en FAD

D'autres changements vécus par les professeures ou professeurs en FAD ont trait à l'augmentation substantielle du nombre des éléments d'évaluation (travaux) (Bennett et al., 2017). Les récits montrent qu'en moyenne, les professeures ou professeurs proposent plus de cinq éléments d'évaluation en FAD; contre trois éléments (deux examens et un travail) seulement en FEP. Cette augmentation des éléments d'évaluation est perçue comme une source de motivation et comme un vecteur de rétention des étudiantes et étudiants (Facchin, 2017; Gikandi et al., 2011). L'expérience des professeures et professeurs montre que les risques d'abandon et de décrochage sont en effet très élevés en FAD (Audet, 2011). D'une part, les étudiantes et étudiants éprouvent un sentiment d'isolement lié à l'absence de liens naturels entre eux et les personnes qui sont impliquées dans leur parcours (Karsenti, 2013). D'autre part, les liens établis demeurent fragiles et sont plus difficiles à rétablir; car la distance requiert la mobilisation de plusieurs ressources et la combinaison de diverses modalités (asynchrone et synchrone) (Berge, 2008).

La multiplication des travaux est requise pour susciter un sentiment de présence permanente de la professeure et du professeur. L'étudiante ou l'étudiant ressent un lien lorsqu'il doit rendre compte de ses activités d'apprentissage à chaque étape (Lameul et al., 2014). Les travaux proposés (forum de discussion, rencontres de collaborations, présentations orales, projets) aux étudiantes et étudiants sont d'abord des incitations à la construction de liens et aux moyens qui permettent de les maintenir. Les professeures ou professeurs les appréhendent aussi comme

tels, soit comme des mécanismes de contrôle et de régulation par lesquels ils s'assurent du fait que les modules d'enseignement ont été suivis. Ces stratégies sont nécessaires, car les professeures ou professeurs ont parfois le sentiment d'être en perte de contrôle (en matière d'encadrement) en FAD (Amigud, 2013; Dietrich, 2011; Joyes, Gray et Hartnell-Young, 2010; Lebrun, 2015; Means, Toyama, Murphy, Bakia et Jones, 2009).

De plus, les étudiantes et étudiants prennent très peu part aux échanges dans les forums en FAD (Petit, Dionne et Brouillette, 2019). En ce sens, les professeures ou professeurs ressentent le besoin de développer des stratégies d'incitation (appels, courriels, travaux divers). Le suivi est plus important en FAD qu'en FEP, car les professeures ou professeurs sont particulièrement préoccupés par les résultats des étudiantes et étudiants à la fin (Hallas, 2008). Les taux de réussite ne sont pas nécessairement bons en FAD (Karenti, 2013). La multiplication des travaux est perçue comme une mesure préventive contre l'échec, car la réussite des étudiantes et étudiants qui est en aval suppose beaucoup de travail en amont (Anderson, 2008). D'où l'importance de l'évaluation formative (Audet, 2011; Creasy et Liang, 2004; Gikandi, Morrow et Davis, 2011; Stödborg, 2012; Vonderwell, Liang et Alderman, 2007). La section suivant porte sur les lourdeurs reliées à la proposition des rétroactions en FAD.

1.2.3 Les lourdeurs dans la formulation adéquate de rétroactions

Si l'augmentation des travaux est ressentie comme une nécessité en FAD (Anderson, 2008), celle-ci est également perçue comme une source de tensions, soit de surcharges cognitives tant pour les étudiantes et étudiants que pour les professeures ou professeurs eux-mêmes (Deaudelin et al., 2016). D'abord, des rétroactions sont requises en plus grand nombre et en mode

continu en FAD, car chaque travail soumis requiert une attention et donne lieu à des commentaires (Facchin, 2017). Contrairement aux conclusions de Bennett et al. (2017), cela suscite un sentiment de surpoids dans la charge de travail des professeures et professeurs.

Les rétroactions ne portent pas simplement sur les sujets d'expertise des professeures et professeurs (Audet, 2011). Des questions techniques sont souvent abordées (Anderson, 2008). De plus, les rétroactions sont proposées dans des formats divers (audios, vidéos, écrits). Le format privilégié est l'écrit et cela permet de conserver des traces. D'autres personnes peuvent y avoir accès grâce aux fonctions de partage rapide suscitées par les TN en général et grâce aux technologies du Web 2.0 en particulier (Levy, 2003). En ce sens, la proposition de la rétroaction est perçue comme une tâche qui comporte des lourdeurs en FAD, car les rétroactions sont soutenues, différenciées, multisources et circonstanciées au regard de la conservation des données (Joyes, Gray et Hartnell-Young, 2010). La formulation adéquate de la rétroaction en FAD génère un sentiment de surinvestissement puisque la formulation de réponses élaborées, complètes et précises à l'adresse de l'étudiante et de l'étudiant est demandée en tout temps en FAD (Daly et al., 2010).

Un tel niveau d'exigence donne lieu à des questionnements au regard de la charge de travail que cela demande. Les professeures ou professeurs s'interrogent sur les notions d'équilibre et de juste mesure dans le dosage des travaux et dans la proposition des rétroactions (Deaudelin et al., 2016). Ces préoccupations sont déstabilisantes, car elles sont perçues comme étant difficiles à clarifier à court et à long terme d'autant plus que les exigences sont parfois contradictoires. Par exemple, les professeures ou professeurs se sentent dans l'obligation d'augmenter le nombre de

travaux alors que cela comporte des risques de surcharges cognitives et affectives pour les personnes impliquées dans le processus d'évaluation. D'autre part, les professeures ou professeurs estiment que leur présence en ligne est vitale (Berge, 2008). Or, l'autonomisation de l'étudiante et l'étudiant dans le processus d'apprentissage est requise en FAD (Papi, 2016). De plus, un délai de réaction adéquat est souvent attendu alors que le temps est relatif en FAD. Les étudiantes et étudiants ne sont pas nécessairement présents sur la plateforme au même moment que les professeures et professeurs. La section suivante montre que l'évaluation comporte une exigence d'autodépassement en FAD.

1.2.4 L'autodépassement par la présence permanente en ligne

Bien que l'outillage informatique soit impliqué en FEP, celui-ci est incontournable en FAD et constitue l'une des spécificités de l'évaluation dans ce contexte (Lebrun, 2015). Les récits montrent que cet outillage génère un cadre d'évaluation nouveau et auquel les professeures ou professeurs sont moins familiers (Audet, 2011). L'usage d'un ou de plusieurs dispositifs technologiques est requis. Par ailleurs, les TN retenues par les professeures ou professeurs sont perçues comme des outils récents et très complexes (Kearns, 2012; Michaud, 2013). Cela constitue parfois une source d'irritation. Les outils sollicités se rapportent généralement aux technologies du Web 2.0, incluant des plateformes comme *Moodle*, *Adobe Connect* et *WebEx* (Deschênes, 2013).

Outre les courriels, les outils comme *Skype* et *YouTube* sont aussi utilisés. Les usages les plus récurrents sont de type professionnel (Raby, 2004). Ils comportent la soumission des travaux, le recueil d'informations, l'organisation du travail individuel et d'équipe, l'animation des activités

d'apprentissage dans les forums, la présentation et la diffusion du matériel pédagogique comportant des ressources diverses, la communication des résultats et l'accompagnement (rétroactions) des étudiantes et étudiants (Blais et Gilles, 2011). Ces usages montrent que la présence de la professeure ou du professeur est fortement requise en ligne, car l'évaluation est multitâche et inclut divers contextes d'accompagnement (présentiel enrichi, hybride, à distance). Toutefois, les professeures ont une préférence pour la modalité synchrone par rapport à la modalité asynchrone en ce qui a trait aux modalités de communication (Audet, 2011). L'hybridation s'impose en ce qui concerne les contextes d'accompagnement.

En FEP, les modalités de rencontre des étudiantes et étudiants sont flexibles et permettent à la ressource professorale de planifier des interactions et de se préparer en amont sur plusieurs éléments essentiels (qui, quoi, quand, comment et où) (Leroux, 2009). En FAD, en revanche, les professeures ou professeurs ont des contraintes et vivent des alourdissements dans leurs interactions avec l'étudiante et l'étudiant (Maisonnette, Audran et Marquet, 2016). Les récits montrent que l'accompagnement exigé requiert un autodépassement puisqu'il est imprévu, continu et porte sur des questions diverses (Anderson, 2008). Les professeures ou professeurs éprouvent un sentiment de saturation à cet égard, puisque l'accompagnement est global et intègre plusieurs axes (Deaudelin et al., 2016; Berge, 2008).

Sur l'axe pédagogique, il faut par exemple s'assurer que les étudiantes et les étudiants ont bien assimilé les consignes, que les rôles sont définis, compris et bien remplis par chacune et chacun dans les forums de discussion. Par ailleurs, il faut observer et analyser les relevés de connexions en continu pour s'imprégner du rythme de travail de chaque étudiante et étudiant afin

d'anticiper les difficultés et les frustrations éventuelles, car la perte de contrôle, incluant une mauvaise interprétation des traces, peut susciter l'abandon du cours (Audran, 2011). De plus, il faut aussi effectuer les suivis auprès des étudiantes et étudiants qui font de la procrastination et dont les réactions sont moins récurrentes dans la messagerie. Jocelyne estime que cela montre aux étudiantes et étudiants que la professeure ou le professeur est soucieux de leur réussite.

Sur l'axe technologique, il faut gérer un double rapport à la plateforme, soit celui de la professeure ou du professeur et celui de l'étudiante et de l'étudiant. Dans son rapport à la plateforme, la professeure ou professeur vit un certain stress (Audet, 2012). Celui-ci est relié au fonctionnement optimal du système informatique, car les soucis techniques surviennent régulièrement (Coulibaly et Hermann, 2015; Faucher et Caves, 2009; Şendağ et al., 2012). Les difficultés techniques courantes ont trait à une connexion inefficace au réseau Internet ou à une défaillance des appareils. Malgré la présence permanente de la professeure ou du professeur sur la plateforme et de l'assistance technique, cela constitue des irritants pouvant faire obstacle au bon déroulement de l'accompagnement (Petit, Dionne et Brouillette, 2019).

Les professeures ou professeurs vivent également des difficultés concernant le rapport de l'étudiante et de l'étudiant à la plateforme (Karsenti, 2006; 2013). D'abord, ils ont peu de visibilité sur le rapport de l'étudiante et de l'étudiant à la plateforme. De plus, ils n'ont aucun contrôle sur les actions de l'étudiante et de l'étudiant et n'appréhendent pas nécessairement les contours de son environnement. Cela suscite un malaise et un sentiment d'impuissance dans le processus d'accompagnement. Par ailleurs, même s'il semble que l'accompagnement soit moins intrusif dans un contexte d'observation à distance, la perte de l'auditoire est possible puisque les étudiantes et

étudiants sont parfois distraits sans que la professeure ou le professeur ne s'en rende compte. Les étudiantes et étudiants ont un usage à distance et inapproprié d'appareils, dont les téléphones mobiles, les tablettes, les ordinateurs et les caméras (Petit, Dionne et Brouillette, 2019).

Sur un axe psychologique, des professeures ou professeurs comme Françoise et Christine sont très confuses puisqu'un accompagnement leur est demandé sur des thèmes n'ayant parfois aucun rapport avec leur domaine d'expertise (Audet, 2011). Ces thèmes sont en lien avec la vie étudiante. La FAD s'adresse en effet aux étudiantes et étudiants aux profils divers. L'expérience des professeures ou professeurs révèle des interactions avec des étudiantes et étudiants aux besoins particuliers et typiquement attribuables à une clientèle à risque (ayant déjà une profession et d'autres occupations) (Audet, 2011). Ces étudiantes et étudiants ont la particularité d'être en quête de réponses rapides puisqu'ils sont parfois en manque de temps (jumelant travail, vie de famille et études) (Deschryver et Lameul, 2016). De plus, ils ont moins accès aux services d'aide et de soutien aux étudiantes et étudiants davantage disponibles sur le campus qu'en ligne. La section suivante à trait aux tensions vécues dans l'appropriation des TN.

1.2.5 Des tensions dans l'appropriation des ressources

L'intégration des TN se répand dans la plupart des activités d'enseignement. Toutefois, le vécu des professeures ou professeurs témoigne du fait que les TN sont autre chose qu'un simple effet de mode dans le contexte spécifique de la FAD (Karsenti, 2013). D'abord, l'existence de la FAD est fortement liée aux TN (Roy, 2011). De plus, les professeures et professeurs appréhendent les TN comme des éléments essentiels dans l'enseignement et dans l'évaluation des apprentissages en FAD (Papi, 2016). Plusieurs avantages sont reconnus à l'intégration des TN en évaluation des

apprentissages en FAD (Petit, Dionne et Brouillette, 2019). Ces avantages ont trait au caractère multisource de l'évaluation, à la qualité des rétroactions (structurées, précises et claires), à la diversité de formats de présentation des travaux et de proposition des rétroactions (audios, vidéos et écrits), à l'accessibilité des ressources, à la diversité des tâches d'évaluation (travaux écrits, démonstration de compétence, collaboration et participation) et à la possibilité de rétroactions en tout temps et en tout lieu (Christine, Nicole et Isis) (Blais, Gilles et Tristan-Lopez, 2015).

Cependant, l'exploitation optimale des TN dans l'évaluation est vécue comme un défi important (Raby, Karsenti, Meunier et Villeneuve, 2011). D'abord, beaucoup de professeures ou professeurs arrivent en FAD sans avoir développé des compétences technopédagogiques nécessaires en amont (CSE, 2015). De plus, l'appropriation des TN et le développement des compétences technologiques sont perçus comme un alourdissement étant donné que les TN sont récents, complexes et que leur intégration doit se faire chemin faisant. Même les professeures et professeurs dont le domaine d'expertise est l'enseignement des technologies éprouvent des difficultés. D'abord, des mises à jour sont requises à tout le monde et peu sont souvent familiers aux technologies du Web 2.0 incluant l'usage des réseaux sociaux sur supports mobiles. Par ailleurs, beaucoup n'ont pas nécessairement du temps pour assimiler et expérimenter de nouvelles ressources technologiques disponibles sur le marché ou mises à leur disposition par l'institution (Freiman et al., 2016).

Les professeures ou professeurs sont en effet confrontés à l'obsolescence rapide des technologies qui amène à changer d'outils ou de plateforme régulièrement (Farris, 2016). Cela les installe dans la confusion (Bridges, 2006). D'une part, les nouveaux apprentissages sont requis

(Freiman et al., 2016). D'autre part, le contexte professionnel et la nature même des TN ne sont pas forcément favorables à la réalisation de ces apprentissages (Dyke, 2006; 2007). Les professeures ou professeurs le vivent une sorte de contradiction dans leur métier puisqu'ils appréhendent l'appropriation des TN comme une bataille nécessaire, mais dont la fin semble perdue d'avance.

1.2.6 La rupture dans la médiation et la médiatisation des ressources en FAD

La médiation a trait au montage et la combinaison de ressources en ligne. La médiatisation concerne la sélection, la planification et la structuration des ressources (Larose et Grenon, 2014; Papi, 2016). Le passage de la FEP vers la FAD est vécu comme une rupture importante puisque la médiatisation et la médiation sont serrées et exhaustives (Berge, 2008). En FEP, les professeures ou professeurs sont familiers à une planification et à des stratégies de combinaison de ressources qui sont de type artisanal (Leroux, 2009). Les processus de médiatisation et de médiation sont progressifs et supposent parfois le chevauchement des étapes impliquant des moments de planification et d'enseignement proprement dit. Christine estime que cela correspond à la logique d'une micro-planification. Dans cette logique, les professeures ou professeurs ont la possibilité de s'ajuster au fur et à mesure et de s'adapter en tenant compte d'un retour d'expérience immédiat émanant de leurs interactions directes avec les étudiantes et étudiants. Ils ont donc le sentiment de jouir d'une plus grande autonomie dans l'action puisque leur marge de manœuvre semble plus grande. De plus, ils ont la possibilité d'improviser et de remédier à certains de leurs errements entre les différentes étapes sans que le processus d'enseignement soit perturbé.

Le passage vers la FAD génère une autre logique impliquant peu d'improvisation et incluant une planification rigide et une combinaison intégrale des ressources (Trenholm, Alcock et Robinson, 2015). La médiation et la médiatisation tiennent compte de plusieurs paramètres en amont (Daly et al., 2010). D'abord, de la clientèle visée. Selon Lucas, le nombre et le profil des étudiantes et étudiants doivent être connus en amont afin que les enseignements et les évaluations soient adaptés à leurs attentes. De plus, la maîtrise du dispositif technopédagogique et la combinaison des compétences technologiques aux compétences pédagogiques sont nécessaires (Lakhal et al., 2015). Par ailleurs, un alignement de la posture épistémologique de la professeure ou du professeur au contexte d'enseignement en ligne est requis (Lebrun, 2015). Cette posture doit susciter une communauté d'apprentissage axée sur les principes socioconstructivistes d'une communauté d'apprentissage d'autant plus que la posture socioconstructiviste est plus adaptée en ligne (Anderson, 2008; Levy, 2003). Le cinquième paramètre consiste à tenir compte du cadre administratif puisque, la FAD contribue à une réorganisation du travail enseignant (Papi, 2016). Pour Lucas, les exigences sont en effet très élevées dans la sélection des ressources et de la planification des activités d'enseignement et d'évaluation des apprentissages en FAD.

En ce sens, la FAD est globalement perçue comme un environnement lourd et contraignant, car elle requiert une planification globale et complète en évaluation (Angèle) (Leroux et al., 2017). Tout doit être prêt et mis en ligne dès le début du cours (Corine). Les grilles d'évaluation sont peu susceptibles à la révision une fois mise en ligne (Christine). Les professeures ou professeurs le vivent comme des épaissements de leurs responsabilités professionnelles et comme une réduction de leur autonomie professionnelle puisqu'ils doivent tout prévoir, soit la plupart des activités d'enseignement et d'évaluation avant le début du cours (Leroux, 2019). Par ailleurs, ils

n'ont pas toujours la possibilité de profiter d'un certain retour d'expérience après le montage et la diffusion en ligne d'un cours et des éléments d'évaluation. Nous voyons dans la section suivante comment cela entraîne des tensions dans la gestion du temps.

1.2.7 Des tensions dans la gestion du temps

Le vécu des professeures et professeurs révèle des conflits dans la gestion de temps (Vaufrey, 2013). Plus haut, nous avons vu que le passage de la FEP vers la FAD suscite une augmentation du nombre de travaux et requiert plus de rétroactions, plus de présence dans les ENA, l'appropriation des TN, et des ruptures dans la médiatisation et la médiation. Tout cela apporte une rupture dans le rapport au temps au regard des autres responsabilités professionnelles. Rappelons qu'il y a trois responsabilités d'égale importance inscrite à la tâche, à savoir l'enseignement, la recherche et le service à la communauté (Dyke, 2007). Avec les exigences de la FAD, les professeures ou professeurs ont du mal à s'acquitter de ces trois responsabilités puisqu'ils se retrouvent avec des dettes d'enseignement en raison d'un manque de temps.

Le nouveau rapport au temps suscite un sentiment d'injustice dû à la perception d'un manque de reconnaissance du travail accompli par l'institution. Beaucoup de professeures ou professeurs considèrent qu'il y a une sorte de sous-évaluation de leur rôle. Pour Corine qui a également eu des responsabilités administratives dans le passé, le temps requis à une professeure ou un professeur pour préparer un cours en ligne (incluant l'évaluation) est équivalent au temps dévolu pour dispenser le même cours (incluant l'évaluation). En ce sens, et selon elle, le temps de planification d'un cours en ligne devrait être reconnu par l'institution à sa juste valeur. Beaucoup considèrent la FAD comme un contexte qui est peu adapté à leur identité professionnelle étant

donné que des ajustements sont à faire à au niveau institutionnel. Ces ajustements ont trait à la réévaluation du temps de travail en ligne, à la réduction des effectifs et à l'analyse des modalités d'inscription. Étant donné que ces ajustements n'ont pas encore été faits, les résultats montrent que des professeures ou professeurs préfèrent parfois céder les cours de la FAD à d'autres personnes, soit aux chargés de cours (Jorgensen et al., 2017).

Les professeures et professeurs ont besoin de temps, car ils doivent être proactifs pour susciter les réactions et la participation des étudiantes et étudiants (Larose et Gremion, 2017; Walder, 2016). De plus, le recours en soi aux médias à l'effet de susciter des interactions génère un manque de temps puisque la communication est indirecte et dépendante d'un processus externe qui relie les personnes entre elles et qui est parfois soumis à des déficiences techniques (Karsenti, 2006). Par ailleurs, les implicites générés par les effets d'une communication non verbale très répandue en FEP sont presque inexistants en FAD ou sont plus difficiles à décrypter dans ce contexte. Cela alourdit les mécanismes de communication et génère des pertes importantes de temps. Des efforts de clarifications et de précisions sont régulièrement dus en amont et en aval. En début de cours, par exemple, il faut consacrer beaucoup de temps pour que des liens qui sont au demeurant artificiels puissent exister. Jocelyne consacre en effet beaucoup de temps pour connaître ses étudiantes et étudiants au début. Corine quant à elle prend toujours le temps pour les rencontrer avant le début du cours.

Durant les échanges, prendre du temps est également nécessaire pour arrimer diverses interactions, car celles-ci ne sont pas nécessairement en synchronie dans les forums (Anderson, 2008; Berge, 2008). Cet arrimage est nécessaire, car, selon Théo, par exemple, un positionnement

spontané et naturel de la professeure ou du professeur, comme c'est souvent le cas en FEP, serait malvenu et mettrait maladroitement un terme à la discussion en affectant du même coup la qualité des échanges. De plus, la flexibilité des horaires de connexions suscite un éclatement dans les activités d'enseignement et d'apprentissage collectifs. La professeure ou le professeur ne peut pas toujours rebondir, valider ou questionner une idée sans avoir à effectuer plusieurs lectures et vérifications en amont. L'organisation des travaux de groupes soulève aussi des questionnements et des inquiétudes puisqu'elle prend beaucoup plus de temps, car les étudiantes et les étudiants ne se connaissent pas nécessairement. De plus, les étudiantes et étudiants apprennent, et participent au cours chacune et chacun à leur rythme. Tout ceci pose des problèmes dans la coordination des activités d'enseignement et requiert du temps, car les interventions de la professeure et du professeur doivent être adaptées à tout moment.

1.2.8 Les préoccupations par rapport à l'insécurité et à l'exigence de collaboration

Les professeures ou professeurs éprouvent un sentiment d'insécurité dans l'évaluation des apprentissages en FAD (Amigud, 2013; Ferrero et Simac-Lejeune, 2015; Ferro et Martins, 2016). La FAD requiert en effet la prise de risque puisqu'il faut expérimenter de nouveaux outils et de nouvelles méthodes pédagogiques incluant de nouvelles tâches en évaluation des apprentissages. Plusieurs professeures ou professeurs reconnaissent vivre un certain malaise par rapport à la nouveauté. Certains, comme Isis, sont déstabilisés au départ par l'usage de la vidéo pour effectuer la rétroaction. Cela est de nature à sortir les uns et les autres de leur confort habituel. De plus, l'évaluation est un objet particulièrement sensible et déstabilisant. Les professeures et les professeurs sont en effet interpellés par des questions de confidentialité et de sécurité en ce qui a

trait à la gestion des données dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD (Audet, 2011; Bergadaà, 2015; Boubée, 2015; Peters, 2015; Simonnot, 2015). La FAD suppose en effet la collaboration de plusieurs personnes et la prise en compte de ressources diverses (incluant l'assistance technique, les collègues et les serveurs) et l'usage des technologies au potentiel de partage élevé (Daly et al., 2010).

1.2.9 L'intégrité académique en question en FAD

De plus, la FAD modifie le rapport à l'autre et au savoir. Cela suscite des craintes et des inquiétudes importantes sur l'authentification des travaux effectués par les étudiantes et les étudiants. L'évaluation des apprentissages est en effet reconnue comme l'un des maillons faibles de la FAD en raison du sentiment d'un risque important de plagiat étudiant (Karsenti, 2013). Les inquiétudes des professeures et professeurs reposent sur le fait que les travaux se déroulent en effet dans des conditions de temps et d'espace qui sont contrôlées par l'étudiante et l'étudiant et non par les professeures ou professeurs ou par des ressources technologiques (Nizet et al., 2016). De plus, l'accessibilité des savoirs suscitée par Internet et d'autres TN incluant les tablettes et les téléphones intelligents renforcent les inquiétudes puisque les étudiantes et étudiants peuvent être en lien avec des auteurs fictifs et ont une multiplicité de ressources à leur disposition. Par ailleurs, les professeures et professeurs éprouvent des difficultés dans la traçabilité des ressources mobilisées par les étudiantes et étudiants, car celles-ci sont très nombreuses (Bergadaà, 2015; Boubée, 2015; Peters, 2015; Simonnot, 2015).

Les professeures ou professeurs éprouvent aussi un sentiment d'alourdissement puisqu'ils doivent susciter des stratégies pour contourner le plagiat (Chao, Wilhelm et Neureuther, 2009;

Ferrero et Simac-Lejeune, 2015; McCabe, 2016; Schrimsher et al., 2011; Weber-Wulff et al., 2015). Deux approches sont particulièrement privilégiées au regard de leur vécu : l'approche pédagogique et l'approche éthique. Dans la perspective pédagogique, les professeures ou professeurs font preuve de créativité en variant leurs sujets d'évaluation au fil des années et en proposant des sujets qui requièrent des productions complexes. De plus, ils font preuve de jugement professionnel pendant les corrections puisqu'ils réussissent à nouer des liens avec des étudiantes et des étudiants à certains moments. Les liens leur donnent des clés qui permettent de reconnaître le style d'écriture et le mode de raisonnement des étudiantes et étudiants durant l'évaluation. Par ailleurs, leurs évaluations sont pour la plupart personnalisées.

Cependant, cela requiert beaucoup de temps, car les effectifs peuvent s'avérer importants et les techniques de plagiat sont diversifiées. Dans l'approche éthique, les professeures ou professeurs combinent parfois plusieurs méthodes incluant la personnalisation des évaluations, l'usage de logiciels de détection de plagiat (Google), les sanctions et la sensibilisation (Dietrich, 2011). La sensibilisation consiste à communiquer et à expliquer les politiques universitaires en matière d'évaluation en amont, soit avant le déroulement de l'évaluation. Cette approche comporte aussi des insuffisances puisque des difficultés liées à l'authentification des travaux sont permanentes en FAD.

Nous avons montré plus haut que les professeures ou professeurs reconnaissent que l'intégration des TN est nécessaire en FAD et que les TN comportent des avantages dans le processus d'évaluation des apprentissages en FAD. Mais nous avons aussi indiqué que les professeures ou professeurs rencontrent beaucoup de difficultés dans leur passage du cadre de

l'évaluation de la FEP au cadre de l'évaluation incluant les TN en FAD. Ils ressentent en effet des alourdissements dus à une augmentation des exigences en ce qui touche leurs responsabilités professionnelles dans l'évaluation en FAD. La prochaine section montre que ces alourdissements sont des vecteurs de développement professionnel.

1.3 Les préoccupations liées au développement professionnel

La reconfiguration des responsabilités des professeures et professeurs quant à l'évaluation en FAD comporte des aspects positifs tant pour ces derniers que pour les étudiantes et étudiants. D'une part, le cadre de l'évaluation des apprentissages de la FAD génère un niveau d'accompagnement optimal comme l'ont reconnu Nicole, Angèle et Isis. Même si les taux de réussite suscitent des questionnements et que des inquiétudes persistent par rapport à la richesse de leurs travaux, selon Théo, Corine et Françoise; les étudiantes et étudiants ont droit à un suivi de qualité en FAD. D'autre part, les professeures ou professeurs font également plusieurs apprentissages durant leur passage de la FEP vers la FAD. Ces apprentissages portent sur plusieurs axes (pédagogiques, technologiques, informationnels, organisationnels, communicationnel et éthique) et constituent des sources de développement professionnel (Gorder, 2008).

1.3.1 Des apprentissages pédagogiques

Les apprentissages réalisés par les professeures ou professeurs sur le plan pédagogique ont trait à la découverte des multiples facettes de la rétroaction et de son apport dans l'apprentissage de l'étudiante et de l'étudiant en FAD. Les professeures ou professeurs apprennent grâce à la FAD que l'évaluation doit être au service de l'apprentissage (Anderson, 2008). En ce sens, les

rétroactions sont ajustées et insérées dans divers formats : écrits, audios ou vidéos pour susciter un accompagnement optimal de l'étudiante et de l'étudiant. De plus, le passage de la FEP vers la FAD requiert l'appropriation de nouvelles tâches d'évaluation. Au-delà du travail écrit, les professeures ou professeurs proposent des tâches multiples et variées impliquant des questionnaires, des cartes conceptuelles, des présentations PowerPoint commentées, des portfolios, des simulations, des vidéos, des *Pecha Kucha*, des groupes de collaboration, des forums de discussion, etc (Blais, Gilles et Tristan-Lopez, 2015). D'autres vont plus loin en songeant à des dispositifs d'évaluation automatique. Cependant, ils sont plus sceptiques quant à leur pertinence et à leur efficacité dans l'évaluation des productions complexes.

Les professeures ou professeurs procèdent à l'appropriation de nouvelles méthodes d'enseignement et d'accompagnement des étudiants et étudiantes (Roy, 2014). La visioconférence permet par exemple à Françoise de donner le même cours en mode synchrone sur deux campus (Racette et al., 2014). La classe inversée permet à Marc et à Nicole de procéder à une meilleure préparation des étudiantes et étudiants à l'examen de mi-session et de fin de session à travers une meilleure exploitation des ressources disponibles dans le cours et en dehors du cours. L'usage de la visioconférence est accueilli d'une manière positive puisqu'elle suscite le sentiment d'appartenance à une communauté tant recherchée en FAD. La classe inversée est perçue comme une source d'autonomisation de l'étudiante et de l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Elle est aussi vue comme une source d'apprentissage pour la professeure et le professeur, car elle apporte une certaine évolution dans le rôle de la professeure ou du professeur qui cesse d'être un informateur (diffusion des savoirs de toutes sortes) pour devenir un animateur et un

accompagnateur (celui qui suscite un contexte d'apprentissage autonome par des régulations multiples).

Marc reconnaît que la découverte de la classe inversée a été vécue comme une révélation. D'abord, elle a été tardive dans son cas. De plus, elle lui a permis de développer une démarche qui concorde avec son identité professionnelle et avec le nouveau rapport au savoir (accessibilité du savoir) induit par les TN. L'exigence d'une macro-planification en FAD est également perçue comme un dispositif d'initiation à une meilleure sélection des ressources devant favoriser la didactisation des savoirs. Par ailleurs, les professeures ou professeurs apprennent également à mieux gérer le temps, à collaborer avec leurs étudiantes et étudiants, leurs collègues, l'assistance technique et le personnel administratif dans l'usage des TN.

1.3.2 Des apprentissages technologiques

Plusieurs apprentissages sont effectués sur le plan technologique, car les professeures ou professeurs estiment avoir plus de contrôle sur leurs enseignements (incluant l'évaluation) en FAD qu'en FEP grâce aux technologies (Bennett et al., 2017). C'est le cas de Jocelyne et d'Angèle qui ont dompté des technicalités en ayant appris à effectuer certaines opérations techniques comme la programmation sur la plateforme (*Moodle* et *WebEx*). De cette manière, elles sont par exemple à l'abri de la reproduction de certains gestes nécessaires. De plus, cela les rend plus efficaces dans leurs interventions auprès des étudiantes et des étudiants. De même, elles ont appris à se créer des dispositifs d'alerte sur des questions urgentes pour mieux gérer le temps et les interventions.

Isis a appris à structurer son travail d'évaluatrice avec des dossiers et des sous-dossiers (Berge, 2008). Elle procède à des mises en page, fait le traitement typographique de ses textes et organise mieux ses documents. De plus, elle a appris à effectuer des sauvegardes systématiques de ses ressources en général et de ses rétroactions dans les forums en particulier. Les éléments sauvegardés peuvent en effet être réutilisés comme tel ou faire l'objet de modifications. Christine a appris à travailler avec *Skype* et *Adobe Connect* pour accompagner les étudiantes et étudiants à distance. De plus, elle constate par exemple que ces technologies comportent une valeur ajoutée en évaluation puisqu'ils favorisent la lecture des réactions des étudiantes et étudiants. La maîtrise des réactions permet d'adapter l'accompagnement en conséquence. Marc a découvert le potentiel inédit des cartes conceptuelles dans le développement de la créativité et dans l'évaluation des productions complexes. Lucas considère que la maîtrise de l'hypertexte permet d'amplifier l'efficacité de ses interventions auprès des étudiantes et étudiants.

1.3.3 Divers apprentissages informationnels, organisationnels et communicationnels

Les récits montrent que la FAD requiert des professeures ou professeurs des compétences informationnelles, organisationnelles et communicationnelles élaborées (Berge, 2008; Papi, 2016). La FAD comporte des contraintes particulières notamment du fait qu'elle demande plus de travail aux étudiantes et étudiants qu'une formation traditionnelle, soit celle en présentiel. Les compétences informationnelles permettent d'identifier les bonnes ressources, de procéder à des choix stratégiques et à des synthèses appropriées en fonction des cibles de la formation et des attentes de l'étudiante et de l'étudiant. Les compétences organisationnelles sont requises dans la gestion optimale du temps, l'organisation des tâches et le suivi auprès des étudiantes et étudiants

et auprès des personnes-ressources. Dans les compétences communicationnelles, l'écrit joue un rôle central. Cependant, les progrès technologiques entraînent à la prise en compte de la vidéo et de l'audio. L'opérationnalisation de ces moyens nécessite une grande maîtrise de la langue et de l'ergonomie des médias; une réflexion préalable sur le choix des médias appropriés et sur le style; des capacités de structuration et d'organisation des contenus (Bennett et al., 2017). L'expérience des professeures ou professeurs montre que ces apprentissages sont nécessaires puisqu'il faut toujours que le cours et les évaluations proposés en FAD soient très clairs et accessibles sans intervention supplémentaire.

1.3.4 Le développement de la sensibilité éthique

Le caractère éminemment éthique de l'évaluation des apprentissages a fait l'objet de plusieurs travaux (Jeffrey, 2013). L'évaluation croise l'éthique sur plusieurs questions dans tout contexte d'enseignement (Desautels et al., 2015). L'expérience des professeures ou professeurs montre que le cadre de l'évaluation des apprentissages de la FAD est particulier et exige le développement de la sensibilité éthique dans plusieurs situations spécifiques. D'abord, les professeures ou professeurs sont parfois particulièrement tenus par le respect du droit d'auteur, car les documents sont à numériser durant les évaluations formatives et sommatives. Les professeures ou professeurs doivent se renseigner sur les contenus diffusables et exploitables sur Internet, car les ressources retenues (extraits de livres, vidéos, images, etc.) sont diffusées en ligne lorsque les étudiantes et étudiants ne peuvent pas les acquérir par un autre moyen. Par ailleurs, l'accompagnement et la supervision des étudiantes et étudiants demandent parfois la répartition équitable de la présence de la professeure ou du professeur puisqu'un groupe d'étudiantes et

d'étudiants à distance peut être lésé par rapport à celui en présentiel dans les dispositifs incluant la visioconférence.

Les professeures et professeurs font également preuve de beaucoup d'altruisme et de générosité en FAD, car les interactions sont difficiles à susciter. De plus, les liens entre les personnes impliquées dans le processus d'évaluation sont de nature artificielle. En ce sens, Jocelyne estime qu'elle est omniprésente dans la plateforme pour établir des liens. Parfois, elle pouvait être perçue comme une « maniaque ». Mais, elle devait être présente, car, les étudiantes et les étudiants ont particulièrement besoin de cette présence en FAD en raison d'un risque important d'isolement. Lorsqu'une étudiante ou un étudiant était inactif, elle allait vers lui en disant : « *Cela fait longtemps que je ne t'ai pas vu! Comment ça va? As-tu trouvé des choses?* » (Jocelyne). Elle constate qu'habituellement, cela réveillait la personne, car, elle ressentait de la présence et de l'écoute.

Les professeures ou professeurs sont aussi appelés à développer des habiletés de discernement pour adopter la posture adéquate (Desautels, Gohier, Joly, Jutras et Ntebutse, 2012). En FAD, il est particulièrement difficile d'anticiper les difficultés rencontrées par les étudiantes et étudiants. La création de bons liens et le discernement, incluant la réflexivité, permettent de distinguer parmi les étudiantes et étudiants les non-engagés de celles et ceux qui sont bloqués. De plus, le questionnement permanent et une attitude critique de sa propre pratique sont particulièrement requis pour trouver l'équilibre dans le dosage des travaux et dans l'accompagnement en ligne. D'abord, cela permet de tracer les limites par rapport à ce qui doit être fait et de responsabiliser l'étudiante et l'étudiant dans le processus d'apprentissage (Hallas,

2008). Par ailleurs, cela permet d'éviter la surcharge tant du côté des étudiantes et étudiants que du côté des professeures et professeurs.

Nous venons de montrer que le passage des professeures ou professeurs du cadre de l'évaluation de la FEP vers le cadre de l'évaluation de la FAD requiert une prise en compte des TN (Lebrun, 2015). L'intégration des TN suscite des alourdissements dans les responsabilités professionnelles des professeures et professeurs. Ces alourdissements sont certes difficiles à vivre. Mais, ils sont particulièrement positifs puisqu'ils suscitent des apprentissages qui sont à la base du développement professionnel des professeures et des professeurs (Piotrowski et Rösner, 2006). Le développement professionnel des professeures ou professeurs repose sur des apprentissages multiples. Il s'agit à présent de voir comment ces apprentissages se font sur les plans cognitif et affectif. Cela nous entraine vers la dynamique d'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Tel est l'objet de la prochaine section.

1.4 La transition ou de la dynamique d'adaptation au changement

D'abord, nous constatons que la dynamique d'adaptation des professeures ou professeurs aux changements passe par un processus de transition. Cette transition révèle que les changements sont digérés en trois phases, soit par le deuil (rupture), l'errance (la prise de conscience d'un manque) et la stabilisation (la construction de nouveaux repères) (Bridges, 2006). Par ailleurs, une analyse transversale des trois phases montre que l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements a trait à un processus d'accommodement affectif et cognitif impliquant des stratégies

de régulation et d'autorégulation des forces restrictives et motrices venant soit de l'interne ou de l'externe (Collerette et al., 2002; Savoie-Zajc, 1989).

1.4.1 La première phase : le deuil ou la rupture

Le processus d'adaptation des professeures ou professeurs aux changements commence par un deuil. Les récits montrent que le deuil suscite un état de déstabilisation entraînant vers la confusion, car les changements (TN) génèrent parfois des émotions positives (l'enthousiasme) et négatives (la peur). Le positif est relié à l'attrait pour la nouveauté. Cet attrait pour la nouveauté s'illustre par des attitudes d'ouverture immédiate aux TN et au cadre de la FAD (Jorgensen et al., 2017). L'enthousiasme originel est parfois nourri par des éléments internes et externes, soit la présence d'une passion originelle pour les TN, l'identité professionnelle, ou l'apport de l'entourage incluant des rapports positifs avec des collègues ayant une expertise dans les TN. Dès le départ, par exemple, Lucas est naturellement guidé vers la FAD, car il a toujours été passionné par les technologies éducatives, ce qui l'entraîne à les figurer comme des aides précieuses. Outre son intérêt initial pour les TN, Marc aborde généralement les changements avec une attitude positive puisqu'il est animé comme par essence par un certain goût de l'aventure, de la nouveauté et de la création. Christine arrive aussi en FAD avec beaucoup d'enthousiasme puisqu'elle est bien entourée par des collègues qui ont une bonne expertise en technologies éducatives. Pour elle, les TN offrent de nouvelles opportunités qu'il faut nécessairement saisir. L'enthousiasme d'Angèle est relié au fait qu'elle apprécie les nouvelles rencontres et le partage d'expérience et de savoirs. Elle perçoit la FAD comme un tremplin qui lui permet de parvenir à ses fins puisqu'elle suscite une accessibilité aux études et une coopération des personnes à l'échelle internationale.

Cependant, le deuil est également et surtout marqué par des sentiments négatifs incluant une part importante de détresse. La détresse des professeures ou professeurs a trait à une accumulation de pertes : l'abandon des anciennes habitudes et ressources, le manque d'autonomie professionnelle initiale, le manque de temps en rapport à la maîtrise et au contrôle des dispositifs d'enseignement en général et d'évaluation en particulier. En ce sens, la FAD entraîne au démantèlement, soit à la déconstruction d'un ancien monde, d'un héritage durement accumulé. Cela comprend parfois de l'expertise dans le domaine de l'évaluation, lequel inclut des savoir-faire méthodologiques propres. Par exemple, dans le passé, Isis avait, soit en FEP, des stratégies d'accompagnement dans l'APC incluant des procédés, des tâches, des outils, et un rapport à l'autre, au temps et à l'espace qu'elle a complètement perdus en FAD. Même pour des expertes en évaluation comme elle, la rupture avec le passé, le fait de ne plus voir les étudiantes et étudiants, par exemple, peut susciter un sentiment d'inconfort au regard de nouvelles exigences à développer. Ces exigences incluent le dosage des travaux, l'élaboration efficiente de rétroactions, la gestion optimale de la charge de travail et du temps par rapport aux autres responsabilités, l'intégrité académique, l'appropriation des TN, l'authentification des travaux, etc. Plusieurs professeures et professeurs sont déstabilisés par tout ceci puisqu'ils sont en manque de repères dans le nouveau cadre d'évaluation des apprentissages en FAD. Charlier et al. (2009) soulignent en effet que la FAD exige de nouveaux repères impliquant la prise en compte d'un changement important : la rupture spatio-temporelle entre les apprenants et les enseignants.

Cependant, nous relevons que la rupture est une phase importante puisqu'elle est l'une des conditions de la renaissance (Bridges, 2006). C'est la porte d'entrée vers de nouvelles acquisitions, car la rupture crée le vide et indique à toutes et à tous, la direction vers le comportement adéquat.

Cette phase est nécessaire puisqu'elle permet aux professeures ou professeurs de prendre conscience d'un certain écart à combler entre la situation initiale, et la situation souhaitée, soit le futur vers lequel ils se projettent. La prise de conscience du manque émerge des tensions cognitives qui suscitent des attitudes d'ouverture et d'acceptation des changements. Mais, malgré l'attrait qu'ont certains professeures ou professeurs pour la nouveauté incluant la prise en compte des avantages reliés aux dispositifs technologiques à l'effet d'évaluer les apprentissages à distance, s'ouvrir à l'inconnu constitue toujours une nouvelle épreuve. D'où la deuxième phase de la transition.

1.4.2 La deuxième phase : l'errance

La deuxième étape de la transition des professeures ou professeurs comporte le passage à vide. Cette phase est caractérisée par le développement d'une attitude craintive, marquée par l'incertitude, le doute et l'hésitation. La réflexion et le questionnement qui en découlent sont nécessaires puisqu'il faut remplacer le vide par des contenus surs (Boissonneault, 2003; Deschryver et Lameul, 2016; Lameul, 2016). En ce sens, les professeures ou professeurs se demandent par exemple comment aborder l'inconnu (avec quels savoir-faire disciplinaires et méthodologiques propres). Avec quelles ressources matérielles et humaines? Ils se demandent aussi s'il faut tout remplacer ou reconduire certains éléments hérités de la FEP. D'autres vont plus loin en questionnant les fonctions ultimes des TN en évaluation en FAD: sont-ils des éléments structurants ou de simples outils? Étant donné que leur usage est incontournable et que leur impact est limité en ce qui concerne les interactions, à quels résultats faut-il ultimement s'attendre dans l'évaluation (Theo) (Karsenti, 2013)? L'expérience de Jocelyne montre des moments d'hésitations

et d'incertitudes par rapport à la FAD au début. L'incertitude est d'autant plus importante que certains, dont ceux ayant des charges administratives (Corine, Françoise et Isis) se demandent si leurs autres responsabilités professionnelles sont conciliables avec les exigences de la FAD au regard du niveau d'investissement requis (Vaufrey, 2013).

Dans le cas de Lucas, par exemple, le questionnement est relié aux résistances émanant de l'entourage incluant les chargés de cours qu'il accompagne dans ce processus de transition. Les questionnements d'Isis portent sur le dosage des travaux et sur l'usage de la vidéo à l'effet de proposer de la rétroaction dans des formats divers. Nicole songe surtout à la sécurité de l'évaluation et à l'appropriation optimale des technologies. Théo est préoccupé par l'efficacité de la rétroaction dans un contexte où les liens entre les professeures ou professeurs et les étudiantes ou étudiants sont artificiels. Angèle est aussi préoccupée par la qualité de la rétroaction en ligne au regard des limitations technologiques. Corine et Françoise sont soucieuses de la gestion du temps au regard des autres responsabilités professionnelles. Christine se questionne par rapport à l'appropriation d'une nouvelle logique de médiatisation et de médiation et sur la fiabilité et la viabilité des outils d'évaluation. Ces questionnements suscitent parfois des craintes qui causent de nouvelles voies, des comportements adéquats. Cependant, l'accès au comportement adéquat doit être négocié avec méthode. D'où la troisième phase de la transition.

1.4.3 La troisième phase : la stabilisation ou le nouveau départ

Après la phase d'errance, les professeures ou professeurs doivent se positionner. Ce positionnement est parfois le résultat d'un long processus d'apprentissage, incluant des échanges avec des collègues plus expérimentés ou experts dans les technologies, des expérimentations, des

formations, des lectures, des recherches, des prises de risque, et un tâtonnement impliquant de nombreux échecs. Les apprentissages sont réalisés dans les champs divers et pas simplement sur les plans disciplinaires et technopédagogiques. Les multiples apprentissages suscitent parfois un autre moi professionnel. Certains sont devenus très rigoureux (Marc, Isis, Nicole, Angèle), d'autres des « maniaques » du suivi (Jocelyne), ou d'autres plus passionnés par leur domaine (Isis). Certains sont plus que jamais proches des étudiantes et étudiants (Christine).

D'autres ne peuvent plus se passer de la FAD et des TN. En ce sens, ils transforment leurs cours traditionnels puisqu'ils ont évolué en étant plus à l'aise et plus habiles en FAD qu'en FEP. Les récits des professeures ou professeurs montrent que l'adaptation est un processus de transformation de soi qui peut prendre beaucoup de temps. Le temps est un allié qu'il faut gérer puisque la patience et la persévérance dans l'effort sont fortement requises. Le temps est d'autant plus important que des professeures ou professeurs plus jeunes connaissent parfois un aboutissement relatif. C'est le cas de Nicole et d'Angèle dont le processus d'adaptation semble inachevé puisqu'elles préfèrent encore se dire qu'elles ont toujours des apprentissages essentiels à réaliser. Corine éprouve un sentiment d'accomplissement en FAD en ayant changé de statut professionnel puisqu'elle a peu de responsabilités avec son titre de professeure associée. Étant à la retraite, elle peut prendre tout le temps qu'il lui faut pour accompagner ses étudiantes et étudiants en ligne. En ce sens, elle prend par exemple du temps pour combiner plusieurs modalités (distance et présence) et tient beaucoup à nouer des liens avec des étudiantes et étudiants durant leur parcours.

Même si les apprentissages réalisés donnent aux professeures ou professeurs le sentiment d'être plus performants en ligne, les résultats et la qualité des productions des étudiantes et étudiants restent une source d'inquiétude pour beaucoup. Théo estime en effet que les technologies sont une limitation en soi puisque la qualité des interactions reste une source de questionnements. Cela suscite en lui une sorte de nostalgie pour la FEP. Angèle et Françoise sont aussi préoccupées par la nature de liens qui demeurent artificiels alors que toute dynamique d'apprentissage repose sur des relations solides. Isis, Christine et Jocelyne ont réussi, à travers des apprentissages divers, à instaurer une dynamique de travail collaboratif pour soutenir le développement de la compétence. Cependant, la charge de travail des étudiantes et étudiants demeure une préoccupation pour Isis.

L'adaptation en FAD apparaît comme une gestion de tension permanente puisque c'est un éternel recommencement. La résolution d'un problème porte immédiatement vers de nouveaux défis. Françoise l'appréhende comme une exigence d'explicitation continue. Corine considère pour sa part que c'est le propre de la dynamique existentielle; car la vie en général et l'enseignement en particulier sont consacrés à la résolution des problèmes. La description de la transition montre que l'adaptation est un processus d'intégration complexe et continue (Morin, 2005). La section montre que cela comprend la négociation entre des forces restrictives et motrices.

1.4.4 Le bilan : la négociation entre forces restrictives et forces motrices

Durant les trois phases, les professeures ou professeurs s'affirment et se positionnent contre un état d'insatisfaction qualitative (non-connaissance des exigences de l'évaluation en FAD) qu'ils cherchent à modifier en faveur d'une situation désirée (maîtrise du processus d'évaluation incluant les TN en FAD) (Savoie-Zacj, 1989). Leur processus d'adaptation se présente comme un passage

qui demande la négociation entre des forces aux effets contraires. L'adaptation s'appuie sur des apprentissages que les professeures ou professeurs réalisent grâce aux forces motrices ou positives incluant, la posture, l'apport des collègues, la prise de risque, les expérimentations, les échecs, la collaboration avec l'assistance technique, l'apport des étudiantes et des étudiants, les TN, le temps, etc. L'adaptation des professeures ou professeurs requiert un usage réfléchi des forces motrices puisque c'est de cette manière qu'ils contournent diverses résistances. Les résistances ont trait aux irritants attribués à l'effet des forces restrictives comportant, par exemple, des préjugés à l'égard des technologies et de la FAD, ou encore le manque de préparation, le déficit de compétences numériques, le manque de temps par rapport aux autres responsabilités professionnelles, les déficiences techniques, la charge de travail, la sensibilité naturelle de l'évaluation, etc. Comme le suggère Morin (2005) dans sa théorie de la complexité, l'adaptation est un processus de création complexe qui repose sur une conception ludique de l'apprentissage puisque les TN sont instables, soit en évolution permanente. La section suivante a trait au sens que les professeures accordent à l'évaluation et à leurs pratiques évaluatives dans ce contexte.

2. LE SENS ACCORDÉ À L'ÉVALUATION ET AUX PRATIQUES ÉVALUATIVES EN FAD

La quête de sens est au cœur de toute dynamique d'adaptation aux changements (Ntebutse, 2009). Comme le pense Simon (2000), le sens est essentiel puisque de nouvelles représentations (nouveaux repères) sont développées durant le changement, soit pendant le passage des professeures et professeurs du cadre de l'évaluation de la FEP vers le cadre de l'évaluation incluant les TN en FAD. Nous restituons le sens de l'évaluation et des pratiques évaluatives au regard de

quatre repères : 1) par rapport aux conceptions d'enseignement et d'apprentissage des professeures et professeurs; 2) par rapport au moi professionnel des professeures et professeurs; 3) par rapport aux normes et directives institutionnelles; 4) par rapport aux modifications reliées aux TN.

2.1 Par rapport à la conception de l'enseignement et de l'apprentissage

Les professeures ou professeurs conçoivent leur processus d'évaluation en présentiel et à distance par rapport aux cibles ultimes de la formation. En ce sens, ils se représentent l'évaluation comme une partie de leur enseignement (Bru, 2004). Le sens qu'ils accordent à l'évaluation et à leurs pratiques évaluatives est relié à leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage (Leroux, 2009). Les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage comportent le regard que les professeures ou professeurs ont sur eux-mêmes et sur leur mission auprès des étudiantes et étudiants à l'université. Mais que nous révèlent les récits des professeures ou professeurs de leurs conceptions d'enseignement et de l'apprentissage en FAD en milieu universitaire?

Les données montrent que les professeures ou professeurs sont parvenus au fil du temps à développer une vision socioconstructiviste de l'apprentissage et de l'enseignement tant en FEP qu'en FAD (Lucas, Marc, Isis, et Christine). Pour eux, l'acquisition des savoirs et le développement des compétences sont le fruit des échanges et du partage entre eux et leurs étudiantes et étudiants. Ils considèrent la culture comme un filtre sociocognitif qui permet de donner du sens à la réalité. Tous mettent l'accent sur des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs en enseignement. Pour eux, l'enseignement suppose un processus interpsychique et intrapsychique et pas uniquement intrapsychique (Brown et Campione, 1995).

Dans cette logique, notre premier constat est que l'évaluation des apprentissages comporte le même sens en FEP et en FAD. En ce sens, ce n'est pas seulement compiler un résultat numérique terminal. C'est recueillir des informations en maintes occasions; c'est utiliser des sources multiples et variées plutôt qu'un seul moyen terminal; c'est développer une compréhension de ce que l'étudiant connaît, comprend et peut faire avec ses connaissances, et non pas uniquement attribuer une note de passage ou d'échec; c'est commenter les progrès des étudiantes et des étudiants en cours de réalisation de projet et non seulement à la fin, dans le but de les aider à améliorer la construction des savoirs et des compétences (Prégent, Bernard, et Kozanitis, 2009). L'évaluation des apprentissages n'est ni un contrôle de connaissances, ni une sélection, ni un classement, ni une sanction de l'étudiante et de l'étudiant. En FEP comme en FAD, évaluer consiste à susciter un processus interactif de recueil systématique d'informations en vue de porter un jugement (Anderson, 2008). Le rôle de l'évaluation est d'abord de soutenir l'étudiante et l'étudiant dans son processus d'apprentissage (Huba et Freed, 2000). À ce titre, Lucas pense, par exemple, que l'évaluation est un débat, soit un échange constructif dans lequel des liens se nouent entre professeures ou professeurs et leurs étudiantes et étudiants grâce à la spontanéité des interactions portant sur des objets divers (connaissances et compétences) (Hadji, 2012; Rey, 2008).

Chez Christine, l'évaluation prend également le sens d'un dialogue soutenu entre ses étudiantes et étudiants et elle-même. Son rôle est d'aider et non de blesser; d'explorer des solutions et non de diriger. Nicole et Marc envisagent l'évaluation comme un processus interactif qui permet d'abord de témoigner de l'apprentissage. Ils cherchent donc à créer un climat afin de solliciter et non d'imposer une rétroaction. En présentiel comme à distance, la vision des professeures ou professeurs montre que ce n'est pas tant la note que la rétroaction qui compte en évaluation. Cette

rétroaction doit fournir à l'étudiante et à l'étudiant les moyens pertinents de progresser dans son apprentissage. Dans cette logique, les pratiques évaluatives des professeures ou professeurs prennent le sens d'un processus d'accompagnement optimal incluant des interactions diverses (réactives, proactives et interactives) reposant sur des savoir-faire méthodologiques propres et sur la combinaison de méthodes, de tâches et d'outils (Lebrun, 2008; Leroux, 2009). Elles comportent des évaluations formatives et sommatives. Cependant, les évaluations formatives ont une plus grande place dans les représentations (Hallas, 2008; Leroux, 2009).

Cette conception de l'évaluation est le résultat d'un long processus d'adaptation qui commence avec le « nouveau pédagogique » (Scallon, 2004) incluant le passage du paradigme d'enseignement au paradigme de l'apprentissage (Leroux, 2010; Ntebutse, 2009). Comme le souligne Ntebutse (2009) et comme le reconnaissent, Marc, Isis, Christine et Lucas, la professionnalisation a impliqué pour les professeures et professeurs des changements significatifs qui ont bousculé aussi bien leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, l'organisation de leur travail que leurs rapports avec les étudiantes et étudiants et leurs rapports entre eux-mêmes. Alors que les travaux de Ntebutse (2009) ne portent pas sur des changements en évaluation, cette recherche permet de constater que le nouveau pédagogique a eu un impact significatif sur les représentations qu'ont les professeures ou professeurs de leurs pratiques évaluatives en milieu universitaire en éducation au Québec. La mise en œuvre de l'approche par compétences a entraîné un changement de paradigme dans l'évaluation des apprentissages; car pour beaucoup de professeures et professeurs, l'évaluation est moins une évaluation des apprentissages qu'une évaluation pour l'apprentissage (Tardif, 2006). La section suivante montre que cette conception s'appuie et affecte le rapport des professeures ou professeurs à leur moi professionnel.

2.2 Par rapport au moi professionnel

Nous venons de montrer que les professeures ou professeurs ont développé une identité professionnelle spécifique durant le virage vers la professionnalisation des enseignements (Ntebutse, 2009). Cette identité comporte des croyances et des valeurs socioconstructivistes qui orientent leurs conceptions sur les plans de l'évaluation et des pratiques évaluatives (Tardif, 2006). L'identité est une dimension interprétative importante puisqu'elle est stable et représente ce qu'un individu est « capable de faire et fait, mais aussi ce qu'il sait, de la manière dont il se représente les choses et lui-même, du sens qu'il leur accorde, de ses émotions positives et négatives, de ses besoins et de ses valeurs » (Beckers, 2007, p. 142).

D'un autre côté, l'identité est un processus dynamique qui se construit dans un rapport dialectique impliquant un rapport du moi aux autres et à son environnement. En ce sens, l'évaluation est un marqueur identitaire essentiel, car elle constitue une part importante des responsabilités professionnelles des professeures et professeurs (Gremion et Larose, 2017). De plus, pour beaucoup de professeures et professeurs, l'évaluation prend le sens d'une autoévaluation, car les résultats (conclusions) d'une évaluation (formative ou sommative) des étudiantes et étudiants ont un effet miroir sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des professeures ou professeurs en classe ou en ligne. L'évaluation des apprentissages des étudiantes et étudiants prend dès lors le sens d'une évaluation de soi, puisqu'elle permet aux professeures et professeurs de recueillir des informations sur leur pratique, c'est-à-dire sur leurs compétences (pédagogiques, technologiques, et didactiques) et d'effectuer un diagnostic sur leurs actes professionnels (Lebrun, 2015).

La pratique évaluative d'une professeure ou d'un professeur prend en effet le sens d'une activité réflexive sur ses pratiques d'enseignement et d'évaluation. Selon Rondeau (2019), une attitude réflexive comporte une posture d'extériorité ou de mise à distance qui facilite la construction d'un savoir et la déconstruction du sens de l'action. Elle peut prendre deux modalités. La première suppose une mise à distance où la personne adopte une position d'observateur-analyste, un peu comme s'il regardait la situation de l'extérieur, s'en extrayant mentalement afin de poser un regard plus objectivant sur celle-ci. La seconde comporte une prise de recul où l'individu réalise un retour sur lui-même en se prenant comme objet de réflexivité. Il se regarde agir dans la situation tant du point de vue de son processus de pensée que des actes qui en ont résulté. Dans cette direction, l'évaluation est non seulement centrée sur l'amélioration des pratiques, mais elle permet également à la professeure ou au professeur de mieux prendre conscience de son identité, de se réinventer comme professionnel.

L'expérience de Corine montre bien que l'évaluation permet parfois à la professeure ou au professeur de prendre du recul et de questionner sa propre pratique d'enseignement. Cela lui permet d'apprendre sur lui-même ou sur ses interventions auprès des étudiantes et étudiants. En évaluant les productions des étudiantes et des étudiants, les professeures ou professeurs procèdent à des ajustements dans leurs propres pratiques. Lors des multiples évaluations formatives et sommatives, Christine a pu questionner ses outils et revisiter ses méthodes d'évaluation dans le temps. Isis a beaucoup questionné ses groupes de collaboration en FAD pour trouver un bon équilibre dans le dosage des travaux. L'évaluation fait donc évoluer les rôles et les pratiques. Elle correspond moins à un statut acquis et définitif qu'à une attitude réflexive et de questionnement

sur sa propre pratique. En ce sens, la pratique évaluative prend aussi le sens du professionnalisme tel que proposé par Huberman (1993).

2.3 Par rapport aux normes et directives institutionnelles

Les récits montrent aussi que les professeures et professeurs considèrent l'évaluation des apprentissages comme une appropriation et comme une mise en application du règlement, soit des politiques universitaires et facultaires en matière d'évaluation (Nizet et al., 2016). Au regard des normes, les professeures ou professeurs sont formellement mandatés pour effectuer des évaluations dans un double sens. Premièrement, au sens de l'évaluation pour l'apprentissage incluant la version formative de l'évaluation. Deuxièmement, au sens de l'évaluation des apprentissages ayant trait à l'évaluation sommative. Dans la première logique, soit celle de l'évaluation formative, Lucas estime avoir une double mission : premièrement, il planifie le questionnement devant susciter le débat et initie des moments de relances. Secondairement, il effectue des synthèses lorsque les étudiantes et étudiants ont fini de travailler entre eux. L'objectif de cette synthèse est de révéler ce qui ressort ultimement des interactions en soulignant ce qui est à retenir. Dans la seconde logique, soit celle de l'évaluation sommative, l'évaluation prend le sens de la notation ou de la mesure puisque la note est toujours requise à la fin.

Les professeures ou professeurs se reconnaissent dans la logique d'une évaluation formative, car celle-ci correspond à leur identité professionnelle. De plus, l'évaluation formative est une source de développement professionnel. Cependant, beaucoup se sentent en conflit avec la logique de l'évaluation sommative telle qu'elle est requise au niveau institutionnel. Par rapport à l'exigence de notation, les professeures et professeurs se représentent parfois l'évaluation comme

un non-sens, comme un dilemme puisque l'attribution d'une note ne correspond ni avec leur posture et ni avec leurs conceptions de l'enseignement. Dans ce sens, l'évaluation génère parfois des pratiques peu claires (notation) dans lesquelles les professeures ou professeurs sont impliqués sans pour autant s'y reconnaître. La section suivante à trait à la définition de l'évaluation et des pratiques évaluatives en fonction des TN.

2.4 Par rapport aux TN

L'intégration des TN est une nécessité en FAD. Les TN sont déterminantes et affectent les représentations que les professeures ou professeurs se font de l'évaluation et des pratiques évaluatives (Anderson, 2008). Les TN suscitent un nouveau rapport aux savoirs, au temps, à l'espace et aux autres (Levy, 2003). Ces modifications affectent les représentations qu'ont les professeures et professeurs de l'évaluation en FAD.

2.4.1 L'accessibilité du savoir

À l'ère du numérique, le savoir est partout et facilement accessible pour toute personne (Anderson, 2008). L'expérience des professeures ou professeurs montre que l'évaluation ne peut plus être conçue comme la dernière étape d'un processus plus important qu'est l'enseignement (Levy, 2003). Elle et l'enseignement sont confondus puisqu'elle correspond à l'accompagnement (Lebrun, 2015). Pour Marc et Lucas, cela apporte une rupture dans la façon d'enseigner ou d'accompagner les étudiantes et les étudiants, car, cela introduit une sorte d'enseignement inversé et d'évaluation inversée (Roy, 2014). La perspective de l'évaluation change à ce niveau, puisqu'il y a une sorte de rupture dans le contrat pédagogique traditionnel (Rey, 2008). Comme on peut le

constater à la lecture du récit de Marc, par exemple, l'évaluation ne porte plus simplement sur ce qui a été ou sera enseigné par la professeure ou le professeur en classe ou en ligne (Lebrun, 2015). Elle a aussi trait à la mise en œuvre des capacités reliées à la recherche, à la synthèse et à l'exploitation des informations dans un contexte professionnel donné (Levy, 2003). Avec le numérique, par exemple, il est possible que des questions, des simulations, des mises en situation soient soumises avant, pendant, et après le cours pour susciter des travaux individuels ou de groupe avant et en dehors de la classe (Lalonde, 2014). Dans cette logique, les pratiques évaluatives prennent le sens d'une évaluation formative reposant sur une combinaison de stratégies d'autoévaluation (Lebrun, 2015). Cela est fortement présent dans les pratiques d'Isis, de Marc, de Nicole et de Christine où la responsabilité de l'évaluation incombe à l'étudiante et à l'étudiant au plus haut niveau. Toutefois, le veto de la professeure et du professeur demeure (Lakhal et al., 2015).

L'ouverture des professeures ou professeurs aux changements est insuffisante; car leurs pratiques évaluatives prennent leur sens ultime en fonction d'un cadre social et institutionnel donné (Lakhal et al., 2015). En ce sens, la mise en œuvre de cette logique, soit de cette nouvelle culture évaluative dans les pratiques réelles des professeures et des professeurs se présente comme un idéal à questionner et qui prête le flanc à des défis. D'une part les étudiantes et les étudiants sont peu familiers à ces pratiques puisque pour eux, les apprentissages prennent un sens par rapport à une note. D'autre part, les directives institutionnelles requièrent que des notes soient attribuées non plus simplement en fin de session mais en début. Cela suscite des tensions, car les professeures ou professeurs n'ont pas de choix que de reproduire des anciennes pratiques, puisque le respect des normes comporte une ascendance dans la mise en œuvre des évaluations.

Au regard de l'accessibilité du savoir, l'évaluation comporte plusieurs rôles. Elle est d'abord une autoévaluation de l'étudiante et de l'étudiant. Ensuite, elle est une application des normes et constitue un processus d'accompagnement incluant une combinaison de l'évaluation formative et sommative.

2.4.2 Le rapport au temps et à l'espace

Si l'évaluation est un accompagnement dans le cadre d'un nouveau rapport aux savoirs, les TN suscitent également un autre rapport au temps et à l'espace qui affecte le sens de l'évaluation. L'évaluation devient un processus d'accompagnement continu puisqu'elle peut se faire à tout moment, partout et de diverses manières. En matière de pratiques évaluatives, les TN sont perçues comme des éléments d'amplification, car les rétroactions se font plus rapidement, partout et elles sont multisources (reposent sur des formats divers) (Bennett et al., 2017). Mais au même moment, au-delà de ces avantages, les professeures ou professeurs se représentent l'évaluation des apprentissages en FAD comme une activité chronophage. Elle est une grande source d'irritations en FAD. D'abord, les problèmes techniques sont récurrents. Elle requiert une planification serrée et exhaustive. De plus, l'appropriation des TN est permanente puisque les TN sont complexes et continuellement renouvelées. Par ailleurs, elle comporte un plus grand nombre de travaux et de rétroactions. Cela suscite des surcharges et des tensions par rapport aux autres responsabilités professionnelles.

2.4.3 *Le rapport aux autres*

En FAD, les TN demandent que les professeures et professeurs développent de nouvelles représentations par rapport aux autres. Marc estime que les TN suscitent une dynamique de collaboration dans l'évaluation des apprentissages en FAD qui n'est pas forcément présente en FEP : la collaboration entre différentes personnes (Berge, 2008). D'abord, n'ayant pas toutes les compétences technologiques requises, la professeure ou le professeur collaborent nécessairement avec l'assistance technique et avec d'autres ressources technopédagogiques (Papi, 2016). De plus, l'intégration des technologies requiert la collaboration des étudiantes et des étudiants puisqu'il est important que leur rapport à la plateforme soit connu et appréhendé par la professeure ou le professeur pour un bon déroulement de l'évaluation.

La distance entre les actrices et acteurs impliqués dans l'évaluation en FAD affecte la qualité et la fluidité des rétroactions (Anderson, 2008). Cela donne un autre sens à l'évaluation, soit un processus de clarification et de simplification (Jorgensen et al., 2017). Les consignes doivent être précises et très claires de même que les méthodes, les tâches et les outils d'évaluation. La FAD requiert en effet plus d'efforts (attention soutenue, appropriation des technologies, motivation, autonomie, autodidactie, etc.) aux étudiantes et étudiants. Par ailleurs, les risques de décrochage et d'abandon sont plus importants puisque les étudiantes et les étudiants éprouvent parfois un sentiment d'isolement (Audet, 2011). En plus d'être simples, claires et précises, les pratiques évaluatives requièrent de la proactivité (Jocelyne).

À distance, l'évaluation des apprentissages prend le sens de travaux et non d'examens. Cependant, les travaux se déroulent dans des conditions de temps et d'espace choisies et organisées

par l'étudiante et l'étudiant (Nizet et al., 2016). Cela suppose que l'évaluation comporte des risques importants de plagiat étudiant (Şendağ et al., 2012). Les pratiques évaluatives des professeures ou professeurs comportent des tâches complexes et personnalisées (Piron, 2015). De plus, elles reposent sur la combinaison des perspectives pédagogiques et éthiques pour garantir l'authentification des travaux et pour assurer la sécurité et la fiabilité du processus d'évaluation en FAD (Peters, 2015). À ce stade de la discussion, nous pouvons retenir que les résultats de cette recherche donnent à comprendre la nature des changements suscités par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Mais comment pouvons-nous modéliser le vécu expérientiel et la logique d'adaptation des professeures ou professeurs aux changements dus aux TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Cela nous conduit vers une ultime lecture des résultats, soit vers autre synthèse (réduction au sens phénoménologique). Cette ultime réduction consiste à proposer une tentative de modélisation de l'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN en évaluation des apprentissages en FAD.

3. LE SCHÉMA SYNTHÈSE DE L'ADAPTATION AUX CHANGEMENTS EN ÉVALUATION EN FAD

Dans la figure 12, nous proposons une synthèse de notre interprétation des résultats concernant le processus d'adaptation des professeures et professeurs aux changements entraînés par la TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD.

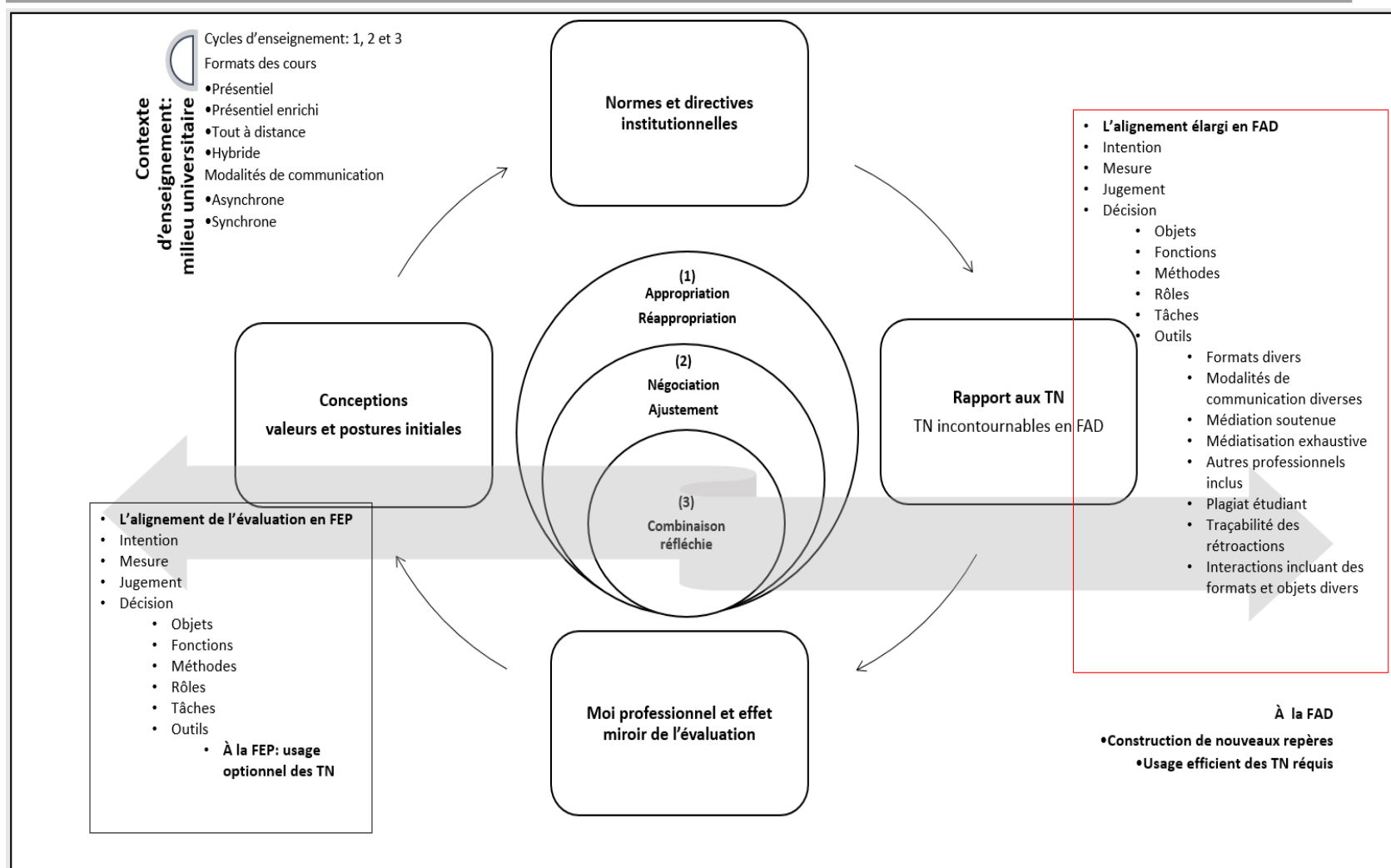


Figure 12. Le schéma synthèse du processus d'adaptation aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation en FAD

Plusieurs travaux nous ont permis de comprendre que l'adaptation est un processus complexe dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD (Bridges, 2006 ; Bridges et al., 1995 ; Morin, 2005). Premièrement, le processus d'adaptation est relié à un contexte global, soit celui de l'enseignement universitaire (Aubin, 2015 ; Leroux, 2009 ; Tardif, 2006). Dans ce cadre, un alignement pédagogique du processus d'évaluation et des pratiques évaluatives est requis par rapport à plusieurs éléments : le cycle, le programme et les objectifs du cours (Biggs, 2003 ; 2014). Deuxièmement, l'adaptation tient compte du contexte spécifique de la FAD. Cela implique l'application du « principe de cohérence » incluant l'alignement élargi du processus d'évaluation et des pratiques évaluatives aux changements apportés par les TN (Lebrun, 2015). Troisièmement, les récits révèlent que les TN suscitent une accumulation des exigences dans l'évaluation des apprentissages en FAD. D'une part, les professeures ou professeurs vivent des tensions en raison des alourdissements. D'autre part, ils sollicitent plusieurs mécanismes d'adaptation impliquant des ajustements. Ces ajustements font émerger des pratiques évaluatives non homogènes reposant ultimement sur les combinaisons diverses incluant les normes et les directives institutionnelles, les conceptions et les valeurs de la professeure ou du professeur, le moi professionnel et l'apport des TN (Dietrich, 2011 ; Michaud, 2013).

3.1 L'alignement dans l'évaluation des apprentissages en milieu universitaire

Les récits expérientiels montrent que les professeures ou professeurs sont préoccupés par l'alignement de l'évaluation par rapport au contexte d'enseignement. En milieu universitaire, chaque étape du processus de l'évaluation est soutenue et encadrée par des directives évaluatives incluant des exigences de transparence et de rigueur (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Les

professeures ou professeurs font reposer leurs pratiques évaluatives sur la mobilisation et la combinaison des savoir-faire propres et méthodologiques qui tiennent compte de beaucoup d'éléments : les objets spécifiques (connaissances et compétences) (Leroux, 2009 ; Nguyen et Blais, 2007), les fonctions de l'évaluation, les outils, les méthodes, les tâches, les rôles des actrices ou acteurs et des politiques d'évaluation adoptées par l'université en fonction des cycles (1^{er}, 2^e et 3^e) et des programmes.

Les récits montrent également que les évaluations des professeures ou professeurs sont globalement alignées en fonction des objectifs du cours et du profil de sortie des étudiantes ou étudiants (Aubin, 2015). Dans le cadre spécifique de l'APC, par exemple, les travaux (les tâches) requis s'appuient sur des situations authentiques (Leroux, 2009). De plus, la production d'outils comme des grilles d'évaluation à échelle descriptive tient compte des normes institutionnelles (Huba et Freed, 2000). Dans le temps, la structuration des évaluations formatives et certificatives tient compte de plusieurs considérations (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Par exemple, la planification des évaluations formatives doit permettre à l'étudiante et l'étudiant d'effectuer l'appropriation de nouvelles connaissances afin de les mobiliser et de les combiner lors des évaluations certificatives impliquant la réalisation de la tâche finale (Leroux, 2009). La prise en compte de tous ces éléments révèle un premier niveau de complexité dans l'adaptation des professeures ou professeurs, soit le cadre de l'enseignement universitaire. La section suivante traite de l'alignement élargi dans le cadre spécifique de l'évaluation en FAD.

3.2 L'alignement élargi dans l'évaluation des apprentissages en FAD

Selon l'expérience des professeures ou professeurs, le virage vers le contexte spécifique de la FAD provoque des changements dans l'évaluation (Audet, 2011). Ces changements ont trait à l'apparition d'un nouvel outillage, les TN (Lebrun, 2015). Certes, les récits révèlent que l'intégration des TN se répand en milieu universitaire tant en FEP qu'en FAD (CSE, 2015). En ce sens, Lamontagne reconnaît que si « la FAD était techno, maintenant tout le monde peut être techno » (Lamontagne, 2016, p. 1). Néanmoins, il convient de préciser que si l'usage des TN se veut optionnel en FEP, celui-ci est essentiel, voire incontournable en FAD (Roy, 2011). En ce sens, les TN sont des éléments déterminants et structurants tant du processus de l'évaluation des apprentissages que des pratiques évaluatives des professeures ou professeurs en FAD (Anderson, 2008). En plus des axes d'alignement propre au contexte universitaire énoncés plus haut, les professeures ou professeurs doivent tenir compte des axes d'alignement supplémentaires incluant les changements entraînés par les TN dans l'évaluation en FAD (Lebrun, 2015).

Les récits montrent que l'intégration des TN entraîne un deuxième niveau de complexité (Blais et Tristan-Lopez, 2015 ; Joyes, Gray et Hartnell-Young, 2010). Par exemple, la collaboration est requise entre professeures ou professeurs et d'autres professionnels en FAD (De Sève, 2017 ; Leroux, Boyer, Corriveau et Nolla, 2017; Papi, 2016). De plus, l'évaluation repose sur des formes de médiatisation exhaustive et de médiation soutenue en FAD (Berge, 2008). Les professeures ou professeurs sont également entraînés à la planification et à l'exécution d'une pluralité d'interactions (Anderson, 2008 ; Lebrun, 2007; Leroux, 2019). L'autonomisation et la responsabilisation de l'étudiante ou de l'étudiant lors de l'évaluation sont nécessaires, voire

incontournables, en FAD (Hallas, 2008). Étant donné que les interactions reposent sur des formats divers et qu'elles portent sur d'autres aspects (le rapport aux TN) que le cours, les professeures ou professeurs doivent développer des rétroactions ciblées et détaillées (Facchin, 2017; Gikandi et al., 2011). Les professeures ou professeurs doivent également adapter les évaluations aux formats des cours (tout à distance, hybride et présentiel enrichi) et aux modalités de communication (synchrone et asynchrone) diverses (Nizet et al., 2016). Des précautions sont requises dans l'authentification des travaux et la gestion du plagiat étudiant (Amigud, 2013). En ce sens, les TN apportent des changements au niveau de la configuration des responsabilités des professeures ou professeurs dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Ces changements amènent les professeures ou professeurs à développer des savoir-faire (Berge, 2008). Mais cela comporte des conséquences dans leur vécu. La section suivante traite des tensions que cela suscite et des mécanismes d'adaptation développés.

3.3 De la tension vers des mécanismes d'adaptation dans l'évaluation en FAD

L'expérience des professeures ou professeurs montre que l'évaluation constitue l'une des plus importantes responsabilités au niveau universitaire (Tardif, 2006). D'une part, elle est essentielle à l'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant (Scallon, 2004). D'autre part, elle constitue l'une des composantes la plus sensible et la moins confortable de la pratique enseignante (Perrenoud, 1993). Alors qu'elle comporte des conséquences sur l'avenir académique des étudiantes ou étudiants, elle constitue également le cadre dans lequel l'injustice et la subjectivité peuvent se manifester facilement (Jeffrey, 2013; Morrissette et Legendre-Bergeron, 2014). En ce sens, nous avons vu à travers l'expérience des professeures ou professeurs que l'évaluation requiert

la prise en compte des précautions spécifiques incluant l'alignement des pratiques évaluatives en fonction des directives du contexte d'enseignement (Leroux, 2009). Par ailleurs, nous avons montré que dans le virage vers le contexte spécifique de la FAD, les professeures ou professeurs sont soumis à un alignement élargi en raison de l'intégration des TN et des changements apportés (Lebrun, 2015; Leroux, 2019).

Les résultats montrent que les TN suscitent des tensions additionnelles, car les professeures ou professeurs font face à plusieurs niveaux de complexité. D'une part, ils doivent surmonter la complexité du cadre de l'évaluation de l'enseignement universitaire (Leroux, 2009). D'autre part, ils ont à aligner leurs pratiques en FAD en fonction des TN (Lebrun, 2015). De plus et même si les TN sont avantageuses à plusieurs égards (Blais et Tristan-Lopez, 2015), celles-ci sont chronophages et constituent une source de stress (Boon et Sinclair, 2012; Gremion et Larose, 2017). Par ailleurs, l'évaluation suscite d'autant plus de tensions qu'elle comporte beaucoup d'exigences dans un contexte où les professeures ou professeurs ont également à se faire reconnaître comme chercheures ou chercheurs, se mettre au service de la communauté, participer à la gestion administrative, préparer et donner des cours (Fave-Bonnet, 2011). Par ailleurs, les professeures ou professeurs ne sont pas nécessairement formés en évaluation et préparés à ces changements incluant une augmentation substantielle dans leur charge de travail en FAD. L'adaptation des professeures ou professeurs constitue un processus laborieux et complexe impliquant plusieurs mécanismes : a) l'appropriation et la réappropriation des TN incluant des savoirs divers ; b) les ajustements et la négociation entre plusieurs éléments ; c) des combinaisons réfléchies pour un alignement effectif de l'évaluation et des pratiques évaluatives en FAD.

3.3.1 L'appropriation et la réappropriation des TN incluant des savoirs divers

Les récits montrent que les professeures ou professeurs sont parfois sceptiques et déstabilisés puisque beaucoup sont en manque de repères à leur arrivée dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD (Boon et Sinclair, 2012). Le développement de nouveaux repères est requis. Ces acquisitions supposent un processus d'appropriation et de réappropriation des TN et des savoirs divers (organisationnels, informationnels, technologiques pédagogiques et éthiques) (Berge, 2008). En ce sens, l'expérience des professeures ou professeurs confirme les thèses selon lesquelles l'adaptation exige qu'un individu ait appris en intériorisant et intégrant les codes du milieu à la structure de sa personnalité pour communiquer et évoluer avec facilité (Étienne, Bloess, Noreck et Roux, 2004).

Toutefois, cela devrait être nuancé, car les résultats montrent également que dans le cadre de l'évaluation en FAD, l'adaptation ne correspond pas nécessairement à la conformité par rapport aux attentes du milieu. Les professeures et professeurs adoptent aussi une attitude critique par rapport au contexte, aux TN et ne reproduisent pas forcément les mêmes pratiques au fil du temps. En ce sens, on relève que l'adaptation suppose l'introduction des éléments nouveaux (Rocher, 1992). Dans le cadre de la théorie de la complexité de Morin (2005), par exemple, la création constitue un élément essentiel à l'adaptation. L'expérience des professeures ou professeurs le confirme, car dans plusieurs cas, l'adaptation suppose le questionnement, la réflexion et la remise en cause des habitudes en vue du développement des nouvelles pratiques (Boissonneault, 2003). Les professeures ou professeurs font en effet preuve de beaucoup d'imagination pour s'adapter puisque l'évaluation requiert parfois d'eux des stratégies inédites (Scallon, 2004) incluant des

expérimentations multiples. Somme toute, tout cela montre que l'adaptation des professeures ou professeurs est un processus complexe dans lequel l'apprentissage prend en même temps le sens de l'assimilation, de l'accommodation (Piaget, 2011) et d'une activité ludique, soit une exploration continue car celui-ci repose sur des objets complexes et instables (TN). Dans le temps, l'adaptation des professeures ou professeurs est un processus d'apprentissages permanent et continu (Coulibaly et Hermann, 2015; Faucher et Caves, 2009; Şendağ et al., 2012). Cet apprentissage repose sur un questionnement permanent, car les TN sont complexes et se renouvellent en permanence (Freiman et al., 2016).

3.3.2 Des négociations et des ajustements en permanence

Les professeures ou professeurs font également des négociations et des ajustements pour s'adapter (Tomas, Borg et McNeil, 2015). Conformément aux constats de Boon et Sinclair (2012), les récits montrent que l'adaptation s'effectue grâce à une négociation avec des contraintes diverses. Par exemple, les professeures ou professeurs font des négociations en minimisant les difficultés techniques et en optimisant les possibilités offertes par les TN. En ce sens, les TN sont mobilisées en FAD pour documenter les productions complexes au travers des cartes conceptuelles, des groupes de collaborations, des forums de discussions, etc. Les ajustements permettent également d'atténuer la confusion de rôles puisque les professeures ou professeurs développent parfois des pratiques différentes dans leur rapport aux deux contextes d'enseignement (FEP et FAD). En FAD, les ajustements sont à effectuer au niveau du nombre de rétroactions. Les TN introduisent les modalités synchrones et asynchrones par lesquelles la disponibilité des contenus et des ressources pédagogiques est permanente. Si cela amène à plus de liberté dans la

gestion du temps, l'exposition à des plateformes peut aussi conduire aux surcharges. Contrairement au cadre de la FEP, la FAD impose en effet des efforts supplémentaires pour maintenir le contact, pour socialiser, pour proposer des ressources qui ont du sens pour les étudiantes et étudiants (Papi, 2016).

Comme le suggèrent Bennett et al. (2017), les récits révèlent que les ajustements portent aussi sur la gestion du temps et au niveau de l'harmonisation des savoirs et des expertises diverses. Par exemple, les professeures ou professeurs font des évaluations dans lesquelles les exigences pédagogiques et technologiques sont à concilier. Les ajustements sont nécessaires, car bien qu'essentiel, l'assistance technique est parfois inadéquate par rapport aux visées de l'évaluation et il est parfois difficile de communiquer efficacement avec celle-ci. La gestion de ces difficultés entraîne des frustrations importantes et requiert des négociations de sens. Si certains professeures ou professeurs s'adaptent par des ajustements continus au niveau des méthodes, des outils, de l'encadrement et des formats des rétroactions, d'autres s'ajustent en faisant le choix des dispositifs flexibles.

3.3.3 Des combinaisons réfléchies pour un alignement élargi et effectif

Les TN jouent un rôle essentiel dans le contexte spécifique de l'évaluation des apprentissages en FAD (Audet, 2011). D'où la nécessité de leur appropriation dans ce contexte. Par ailleurs, nous avons relevé que les professeures ou professeurs font des ajustements et des négociations pour réaliser les appropriations requises en FAD. Cependant, cela est loin d'être suffisant pour rendre compte de l'ensemble des mécanismes d'adaptation. Les récits dévoilent en effet que les professeures ou professeurs sont préoccupés au premier plan par la réussite des

étudiantes ou des étudiants en FAD. La prise en compte de cela requiert un alignement élargi et effectif de l'évaluation aux TN. D'où la nécessité d'une combinaison réfléchie de plusieurs éléments (Daly et al., 2010). D'une part, les professeures ou professeurs font des combinaisons d'objets, de méthodes, de fonctions, de rôles, de tâches et d'outils en tenant compte des changements introduits par les TN (Leroux, 2019). D'autre part, les changements introduits par les TN sont digérés d'une manière personnalisée et en fonction des repères communs: les conceptions et valeurs; les normes et les directives institutionnelles; le moi professionnel et l'apport des TN. Ultimement, les professeures ou professeurs ont des pratiques évaluatives non homogènes et en construction permanente (Leroux, 2019). Toutefois et même si l'accompagnement est particulièrement soutenu en FAD, l'évaluation conserve les mêmes finalités en FEP et en FAD, car les normes et les directives institutionnelles sont prééminentes dans les deux cas.

LA CONCLUSION

La conclusion de cette thèse comporte quatre sections. La première section constitue la synthèse des différents chapitres de la thèse. La deuxième section traite des retombées en lien à la recherche, la formation et la pratique. La troisième section est liée aux limites de la thèse et la quatrième section traite des perspectives de recherche qui se dégagent.

1. EN GUISE DE SYNTHÈSE

Soulignons que le point de départ de cette recherche doctorale a trait à plusieurs constats. Les professeures ou professeurs sont particulièrement confrontés à des difficultés d'adaptation. Une première difficulté a trait à l'insertion professionnelle (Fave-Bonnet, 2011). De plus, nous avons montré au premier chapitre qu'avec l'intégration des TN et le processus d'hybridation des universités qui en résulte, plusieurs changements leur sont requis en enseignement et dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Or, l'évaluation des apprentissages constitue traditionnellement l'une des responsabilités professionnelles des plus importantes. Par ailleurs, certains professeures ou professeurs l'assument en FAD sans y avoir été préparés. De plus, la recension systématique des écrits a permis de relever des recherches empiriques portant sur l'adaptation des professeurs aux changements pédagogiques et technologiques (Lameul, 2016; Levander et Repo-Kaarento, 2004; Lison et Bédard, 2016; Ntebutse, 2009; Papi, 2016; Peltier, 2016; Raucent et Vander Borght, 2006). D'autres recherches traitent de l'adaptation des professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages (Bennett et al., 2017; Daly et al., 2010; Dietrich, 2011; Jorgensen et al., 2017; McGlumphy, 2008;

Trenholm, 2013; Trenholm et al., 2015). Cependant, peu de résultats de recherches empiriques permettent d'étayer l'expérience et le vécu des professeurs par rapport aux changements introduits par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD. À la lumière de ces constats, nous avons été entraînés à formuler une question générale de recherche : comment les professeures ou professeurs d'université s'adaptent-ils aux changements entraînés par les TN en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages en FAD?

Le chapitre deux comporte les référents théoriques. Les référents théoriques ont trait à l'examen des concepts sur lesquels repose la question générale de recherche. En ce sens, les concepts de changement, d'adaptation, de transition et d'évaluation des apprentissages en FAD ont été clarifiés. Le changement a été défini comme un processus de transformation dû au passage d'une situation initiale vers une situation nouvelle (Bareil et al., 2016; Bridges, 2006; Savoie-Zajc, 1989). L'évaluation des apprentissages en FEP a été déterminée comme un « processus systématique de recherche d'informations au sujet de l'apprentissage de l'élève et de formation de jugement sur les progrès effectués » (Legendre, 2005, p. 630). En revanche, nous avons conçu l'évaluation des apprentissages en FAD comme un processus interactif impliquant les TN et qui associe divers acteurs dans une recherche collective d'informations au sujet de l'apprentissage d'une étudiante ou d'un étudiant afin de former un jugement sur les progrès effectués. Il s'agit d'un changement, car les TN apportent des éléments nouveaux soit d'autres outils (TN), de nouvelles tâches, d'autres rôles et une autre culture d'évaluation des apprentissages (Blais et Gilles, 2011; Lebrun, 2007; Siemens, 2013, 2014).

Cela ayant été établi, notre problème spécifique a consisté à comprendre le vécu ou l'expérience des professeurs dans le cadre des changements entraînés par les TN en évaluation des apprentissages en FAD. Les modèles explicatifs de Piaget (2011), de Bridges (2006) et de Savoie-Zajc (1989) aident à comprendre que les professeurs qui font la transition de l'évaluation des apprentissages de la FEP vers l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD vivent une expérience spécifique. Mais quelle est-elle? Le questionnement à ce sujet a donné lieu à deux questions spécifiques : quelle est l'expérience de professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation des apprentissages de la FEP vers le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD? Quel sens ces professeurs donnent-ils à l'évaluation des apprentissages en FAD et à leurs pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD?

Le chapitre trois comporte notre cadre méthodologique. Au regard de nos questions spécifiques, une recherche qualitative de type phénoménologique a été privilégiée. La recherche qualitative nous a semblée indiquée puisqu'elle permet de dégager la compréhension profonde d'un phénomène en se référant aux contenus de significations fournis par les acteurs de terrain en relation à leur contexte (Deslauriers et Kérisit, 1997). Le choix de la phénoménologie était aussi justifié, car selon Creswell et Creswell (2018), la phénoménologie permet au chercheur de décrire l'expérience vécue par rapport à un phénomène tel que les participantes et participants à la recherche le décrivent. Cette recherche qualitative de type phénoménologique a été menée au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès de 10 professeures ou professeurs d'université incluant trois hommes et sept femmes. Ces professeures ou professeurs proviennent d'une université francophone québécoise de type hybride. Ils ont tous vécu l'expérience du passage du cadre de l'évaluation des apprentissages de la FEP vers le cadre de l'évaluation des apprentissages de la

FAD. L'analyse des données a été réalisée selon une démarche phénoménologique comportant trois moments : la transcription des données, l'élaboration des récits phénoménologiques et l'analyse transversale des récits.

Le chapitre quatre comporte deux niveaux de résultats : un premier niveau présente les récits phénoménologiques validés auprès des participantes et participants; un deuxième niveau a trait à un regard méta-analytique sur chaque récit. Au chapitre cinq, nous posons un regard méta-analytique ou transversal sur les récits et ouvrons la discussion sur l'ensemble des résultats. Nous constatons au regard des résultats que les TN suscitent des changements de niveau 1 incluant plus des modifications dans l'outillage que dans la nature et les principes essentiels de l'évaluation. Par ailleurs, nous relevons que les professeures ou professeurs appréhendent les changements survenus comme étant des phénomènes inattendus. Leur passage de la FEP vers la FAD est perçu comme un choix stratégique de l'institution qui inclue la construction de nouveaux campus, la diversification des offres de formations et l'internationalisation des enseignements. Les résultats montrent que les professeures et professeurs doivent s'adapter à l'intégration des TN et l'ouverture des universités à la FAD en aval, soit en enseignement et en évaluation des apprentissages. Cependant, ils ne sont pas nécessairement préparés, accompagnés et encore moins associés à la conception et à la planification de ces changements en amont. De plus, les TN sont complexes, car des mises à jour sont courantes.

Cela génère des alourdissements dans l'appropriation et dans l'opérationnalisation du processus d'évaluation. Les alourdissements relèvent de l'apparition de nouvelles exigences comportant la substitution des examens par des travaux, l'augmentation du nombre des

travaux et des rétroactions, la formulation adéquate des rétroactions, la présence en mode continue sur les plateformes, l'appropriation des TN, l'appropriation et l'exécution de nouvelles logiques de médiatisation et de médiation, la gestion du temps par rapport aux autres responsabilités professionnelles, la gestion de l'insécurité liée aux TN et à la collaboration entre actrices et acteurs divers, l'authentification des travaux et l'instauration de l'intégrité académique en FAD.

L'expérience des professeures ou professeurs montre que les alourdissements suscités par les TN sont à la base du stress et d'un sentiment de surcharge cognitive dans l'évaluation des apprentissages en FAD. Cependant, l'intégration des TN comporte plusieurs avantages. D'abord, le cadre de l'évaluation des apprentissages de la FAD génère un niveau d'accompagnement optimal pour l'étudiante et l'étudiant. De plus, le passage de la FEP vers la FAD suscite des apprentissages multiples (pédagogiques, technologiques, informationnels, organisationnels, communicationnels et éthiques) qui sont à la base du développement professionnel des professeures et professeurs. Le développement professionnel est l'aboutissement d'un long processus d'adaptation qui comporte trois phases. Premièrement, le deuil incluant la rupture avec les anciens repères. Deuxièmement, l'errance comportant le doute, le questionnement et la crainte (la prise de conscience du manque liée aux nouvelles compétences à développer). Troisièmement, la stabilisation ou le positionnement impliquant de nouveaux apprentissages.

Comme le suggère Morin (2005) dans sa théorie de la complexité, l'adaptation des professeures ou professeurs constitue un processus d'intégration complexe qui repose sur une conception ludique de l'apprentissage, car les TN sont complexes, soit en évolution permanente. Les professeures ou professeurs s'adaptent à travers un processus de négociation continue entre

des forces motrices (leur posture initiale, l'apport des collègues, la prise de risque, les expérimentations, les échecs, le support technique, l'apport des étudiantes et étudiants, les effets positifs des TN, le temps) et les forces restrictives incluant des irritants (les préjugés à l'égard des TN et de la FAD, le manque de préparation, le déficit de compétences numériques, le manque de temps par rapport aux autres responsabilités professionnelles, les déficiences techniques, la charge de travail, la sensibilité naturelle de l'évaluation).

Cet arrimage génère de nouvelles représentations qui affectent et nourrissent le sens que les professeures ou professeurs donnent à l'évaluation et aux pratiques évaluatives. La signification de l'évaluation et des pratiques évaluatives se construit à la lumière de quatre repères : les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des professeures et professeurs, le moi professionnel des professeures et professeurs, les normes et les directives institutionnelles et l'apport des TN incluant, un nouveau rapport au savoir, aux autres, et au temps. Dans un contexte où l'intégration des TN se répand dans les pratiques enseignantes, cette recherche comporte des retombées sur trois plans : la recherche, la formation et la pratique.

2. LES RETOMBÉES EN RAPPORT À LA RECHERCHE, LA FORMATION ET LA PRATIQUE

Sur le plan de la recherche, cette thèse permet de souligner la complexité et le caractère spécifique du cadre de l'évaluation des apprentissages en FAD. Elle révèle que l'évaluation des apprentissages en FAD requiert la prise en compte d'un alignement élargi aux TN. Par ailleurs, elle permet d'appréhender le vécu des professeures ou professeurs dans le cadre de la FAD, un domaine en pleine expansion et dans lequel beaucoup manquent d'expérience. Cette thèse

contribue à l'avancement des connaissances puisqu'elle comble le manque de connaissances sur l'expérience des professeures ou professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation de la FEP vers le cadre de l'évaluation de la FAD.

Par rapport à la formation, le passage de la FEP à la FAD s'impose actuellement aux professeures ou professeurs d'université. Mais ce passage apporte des changements importants en évaluation des apprentissages. Dans son rapport sur la FAD, le CSE (2015) a d'ailleurs recommandé que les professeures ou professeurs soient accompagnés tant dans l'enseignement que dans l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD. Les résultats de plusieurs recherches empiriques montrent la nécessité de mesures d'encadrement au regard des défis que pose l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD. En ce sens, les connaissances développées dans cette thèse permettent d'adapter des mesures d'accompagnement (formation des professeures ou professeurs dans l'évaluation des apprentissages en FAD) en tenant compte du vécu et de l'expérience des professeures et professeurs. Cela corrobore l'idée que ce projet constitue une proposition de recherche au service de la formation et de la pratique.

Concernant la pratique, ce projet permet d'enrichir le cadre de référence des pratiques en évaluation des apprentissages (Leroux, 2009) en raison de l'absence des travaux sur les pratiques en évaluation des apprentissages en FAD. Les résultats portant sur le sens de l'évaluation et des pratiques évaluatives en FAD permettent de soutenir et de baliser les pratiques évaluatives des professeures ou professeurs d'autant plus que beaucoup sont en manque d'expérience et de formation et qu'ils sont souvent en manque de repères en évaluation des apprentissages en FAD. De plus, dans un contexte où le développement de la FAD est important et que l'évaluation des

apprentissage est reconnue comme l'un des maillons faibles de la FAD (Audet, 2011; Karsenti, 2013; Loisir, 2013). Les résultats de notre recherche s'avèrent utiles pour développer des repères théoriques pour orienter l'essor des compétences professionnelles des professeures ou professeurs en évaluation des apprentissages en FAD. Ces repères théoriques en général et le vécu des professeures et professeurs en particulier fournissent des ressources importantes pour comprendre la réflexivité sur les pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD.

3. LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Cependant, cette recherche comporte plusieurs limites. Comme toute recherche compréhensive de type phénoménologique, elle est exploratoire et porte sur un nombre de personnes limité. Les résultats émanant de cette étude se rattachent à un contexte spécifique, soit celui d'une université et d'une faculté alors que les changements étudiés concernent la plupart des universités des pays membres de l'OCDE. De plus, la FAD est en constante évolution, ce qui confronte la validité des résultats de cette recherche dans le temps. Par ailleurs, notre recherche est limitée, car elle porte essentiellement sur ce que les professeures ou professeurs ont bien voulu nous dire par rapport à l'évaluation, un sujet particulièrement sensible. De plus, le fait que nous ayons pris part à plusieurs projets de recherches portant sur l'évaluation des apprentissages en FAD ne constitue pas nécessairement un atout dans le cadre d'une recherche de type phénoménologique. Cela comporte des risques de biais, car notre expérience dans la recherche en évaluation des apprentissages en FAD a certainement contribué à la coloration de notre interprétation des données. De plus, les entretiens d'explicitation et plusieurs entretiens auraient

pu être faits avec les mêmes professeurs ou professeurs. Cela aurait permis d'aller beaucoup plus en profondeur dans la compréhension du vécu psychologique des professeures ou professeurs

4. LES PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Malgré ces limites, cette thèse donne lieu à de nouvelles perspectives de recherche. Des travaux futurs pourront porter sur un terrain de recherche plus vaste et intégrant d'autres disciplines. Cela aura l'avantage de susciter des nuances dans la description des dynamiques d'adaptation en fonction des universités, des facultés, des savoirs disciplinaires et des années d'expérience. De plus, d'autres études pourraient porter sur d'autres ordres d'enseignement incluant le primaire, le secondaire et le collégial. Par ailleurs, certaines problématiques spécifiques de l'évaluation des apprentissages en FAD (l'adaptation aux différentes pratiques de plagiat étudiants) ne sont pas nécessairement traitées en profondeur dans cette thèse. Les recherches ultérieures pourraient également porter sur l'adaptation des professeures ou professeurs qui sont passés de l'évaluation en mode asynchrone vers l'évaluation en mode synchrone.

Une modélisation du processus d'adaptation des professeures ou professeurs aux changements entraînés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD serait aussi à envisager dans les prochaines recherches. Cette modélisation pourra favoriser la compréhension des transformations des pratiques évaluatives en FAD, soit dans un contexte où les TN suscitent des phénomènes nouveaux et inédits comme l'intelligence artificielle, le *big data* (*data masse*) et dont le potentiel annonce des lendemains meilleurs et des défis en évaluation en FAD. Toutes ces perspectives seront importantes à examiner ultérieurement étant donné que les témoignages de professeures ou professeurs que nous avons recueillis attestent d'ores et déjà de la pertinence

sociale et scientifique de cette thèse. En ce sens, ces propos d'Angèle constituent incontestablement un témoignage intéressant et une belle porte de sortie de cette thèse:

Je profite de cet entretien pour vous signifier ô combien je suis ravie de savoir que votre étude doctorale pourra mettre à jour les avantages ainsi que les difficultés touchant à la fois à l'évaluation des apprentissages en FEP ainsi qu'à l'évaluation en FAD et que les résultats qui vont en émerger permettront de formuler des propositions pouvant renouveler les éléments indispensables à considérer dans la formation des formateurs en enseignement universitaire en général, et plus particulièrement en ce qui a trait à la FAD (Angèle).

LES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Allal, L. (2010). Conceptualiser les outils d'évaluation des apprentissages. Dans G. Baillat (dir.), *Évaluer pour former* (p. 71-81). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.

Allen, I. E. et Seaman, J. (2010). Class Differences : Online Education in the United States. *Sloan Consortium (NJI)*. Repéré le 17 septembre 2019 à <http://eric.ed.gov/?id=ED529952>

Allen, I. E. et Seaman, J. (2013). Changing Course : Ten Years of Tracking Online Education in the United States. *Sloan Consortium (NJI)*. Repéré le 17 septembre 2019 à <http://eric.ed.gov/?id=ED541571>

Allen, I. E., Seaman, J. et Garrett, R. (2007). Blending in : The extent and promise of blended education in the United States. *Sloan Consortium (NJI)*. Repéré le 17 septembre 2019 à <http://eric.ed.gov/?id=eD529930>

Amelung, M., Piotrowski, M. et Rösner, D. (2006). EduComponents : Experiences in e-Assessment in Computer Science Education. *Proceedings of the 11th Annual SIGCSE Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*, 88-92. Repéré à <https://doi.org/10.1145/1140124.1140150>

-
- Amigud, A. (2013). Institutional level identity control strategies in the distance education environment : A survey of administrative staff. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5). Repéré à <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1541>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anderson, J. Q., Boyles, J. L. et Rainie, L. (2012). The Future Impact of the Internet on Higher Education: Experts Expect More Efficient Collaborative Environments and New Grading Schemes; They Worry about Massive Online Courses, the Shift Away from On-Campus Life. *Pew Internet & American Life Project*. Repéré le 17 septembre 2019 à <https://www.pewinternet.org/topics/future-of-the-internet/>
- Anderson, T. (2008). *The theory and practice of online learning* (2^e édition). Edmonton, Canada : AUP.
- Anderson, T. et Dron, J. (2012). Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy. *European journal of open, distance and e-learning*, 15(2). Repéré le 17 septembre 2019 à <https://www.eurodl.org/index.php?p=current&sp=full&article=523>
- Annoot, E. et Bodergat, J.-Y. (2016). Diriger les mémoires à distance à l'université : un levier pour la compréhension d'une dimension du métier d'universitaire? *Distances et médiations des savoirs*, 13. Repéré à <https://doi.org/10.4000/dms.1329>

- Attewell, J. et Savill-Smith, C. (2004). Learning with mobile devices. *Learning and Skills Network*. Repéré le 17 septembre 2019 à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.4405&rep=rep1&type=pdf>
- Aubin, A.-S. (2015). *Caractéristiques de l'évaluation des apprentissages dans une faculté de génie* (Thèse de doctorat inédite). Université Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Audet, L. (2011). *Les pratiques et défis de l'évaluation en ligne*. Montréal, Canada : REFAD. Repéré le 10 septembre 2019 à http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/pratiques_defis/pratiques_defis.pdf
- Audet, L. (2011). Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone. *Distances et savoirs*, 9(3), 313-330.
- Audet, L. (2012). *Vingt-cinq ans d'apprentissage à distance au Canada francophone : profil, bilan et perspectives*. Montréal, Canada : REFAD. Repéré le 17 septembre 2019 à http://bv.cdeacf.ca/EA_PDF/158154.pdf
- Audran, J. (2011). Les outils et les pratiques d'évaluation dans les environnements informatiques pour l'apprentissages. Dans M., Sidir (dir.), *La communication éducative et les TIC épistémologie et pratiques* (p. 363-386). Paris, France : Hermès sciences publications.
- Bachelard., G. (2000). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, France : Vrin.

-
- Badia, A., Garcia, C. et Meneses, J. (2017). Approaches to teaching online : Exploring factors influencing teachers in a fully online university. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1193-1207.
- Baran, E., Correia, A.-P. et Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal, Canada : Les Éditions Transcontinental.
- Bareil, C., Charbonneau, S. et Baron, A. (2016). *Voyage au cœur d'une transformation organisationnelle : récit et guide pas à pas*. Montréal, Canada : Éditions JFD.
- Baron, G.-L. (2011). Learning design. *Recherche et formation*, (68), 109-120.
- Barrette, C. (2009a). Métarecherche sur les effets de l'intégration des TIC en pédagogie collégiale. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 6(2-3), 18-25.
- Barrette, C. (2009b). Mieux comprendre les rôles exercés par le personnel enseignant et les étudiants dans un contexte d'intégration des TIC. *Le Bulletin*, 251(71), 20-21.
- Barrette, C. (2009c). Une grille d'analyse pour jeter un regard critique sur les activités TIC. *Le Bulletin*, 251(71), 17-19.
- Bates, D.G. (2005). *Human Adaptive Strategies : Ecologi, Culture, and Politic*. Toronto, Canada : Pearson Education.

- Béché, M. (2016). État des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone. *Distances et médiations des savoirs*, (14). Repéré à <https://doi.org/10.4000/dms.1401>
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelle. *L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck
- Bennett, S. et Barker, T. (2012) The use of electronic voting and peer assessment to encourage the development of higher order thinking skills in learners, *International Journal of e-Assessment*, 2(1).
- Bennett, S., Dawson, P., Bearman, M., Molloy, E. et Boud, D. (2017). How technology shapes assessment design: Findings from a study of university teachers. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 672-682.
- Bergadaà, M. (2015). Une brève histoire de la lutte contre le plagiat dans le monde académique. *Questions de communication*, (1), 171-188.
- Berge, Z. L. (2008). Changing instructor's roles in virtual worlds. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 407-415.
- Besson E. (2008). *France Numérique 2012 Plan de développement de l'économie numérique*. Paris, Franc : Secrétariat d'État chargé de la prospective, de l'évaluation des politiques publiques et du développement de l'économie numérique.

-
- Blais, J.-G. (2009). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication enjeux, applications et modèles de mesure*. Repéré le 17 septembre 2019 à <https://dspacecdc.inlibro.net/xmlui/handle/11515/27384>.
- Blais, J.-G. et Gilles, J.-L. (2011). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication: le futur est à notre porte*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Blais, J.-G., Gilles, J.-L. et Tristan-Lopez, A. (dir.). (2015). *Bienvenue au 21^e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.
- Blandin, B. (2004). Historique de la formation ouverte et à distance. *Actualité de la formation permanente*, (189), 69-71.
- Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchell, B. M. et Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36(2), 157-169. Repéré à <https://doi.org/10.1080/0013188940360205>.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T. et Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New-York, NY : McGraw-Hill.
- Boissonneault, J. (2003). Représentations des TIC en milieu professionnel : réflexions sur le changement. *Reflète : Revue ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 9(2), 207-221.

- Boissonneault, J. (2009). *Enjeux de la médiatisation à l'université*. Ottawa, Canada : Éditions Prise de parole.
- Boon, S. et Sinclair, C. (2012). Life behind the screen : Taking the academic online. Dans L. Dirckinck-Holmfeld, V. Hodgson et D. McConnell (dir.), *Exploring the theory, pedagogy and practice of networked learning* (p. 273–287). New York, NY : Springer.
- Boubée, N. (2015). Par-delà le plagiat, les copiés-collés. *Questions de communication*, (27), 205-215.
- Boud, D, Falchikov N. (2007). *Rethinking assessment in higher education*. Oxford, Royaume Uni : Routledge.
- Bowen, W. G., Chingos, M. M., Lack, K. A. et Nygren, T. I. (2014). Interactive Learning Online at Public Universities: Evidence from a Six-Campus Randomized Trial. *Journal of Policy Analysis and Management*, 33(1), 94-111. Repéré à <https://doi.org/10.1002/pam.21728>
- Bridges, W. (2006). *Transitions de vie: comment s'adapter aux tournants de notre existence*. Paris, France : InterÉditions.
- Bridges, W., Le Saget, M. et Cohen, L. (1995). *La conquête du travail: au-delà des transitions*. Paris, France : Éditions Village mondial.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. Dans J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). Paris, France : L'Harmattan.

-
- Brunel, S., Girard, P. et Lamago, M. (2015, avril). *Des plateformes pour enseigner à distance: vers une modélisation générale de leurs fonctions*. Communication présentée au 14^e colloque nationale de l'AIP Primeca, Lapagne, France.
- Burke, K. (2014). *Balanced assessment : From formative to summative*. Bloomington, IN : Solution Tree Press.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 9(1), 69-96.
- Cardinet, J. (1975). *L'élargissement de l'évaluation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Cardoso, A., Teixeira, C., Henriques, J. et Dourado, A. (2016). Internet-based resources to support teaching of modelling, simulation and control of physiological systems in biomedical engineering courses. *IFAC-PapersOnLine*, 49(6), 332-337.
- Catano, V., Francis, L., Haines, T., Kirpalani, H., Shannon, H., Stringer, B. et Lozanski, L. (2010). Occupational stress in Canadian universities: A national survey. *International Journal of Stress Management*, 17(3), 232-258. Repéré à <https://doi.org/10.1037/a0018582>
- Chao, C.-A., Wilhelm, W. J. et Neureuther, B. D. (2009). A study of electronic detection and pedagogical approaches for reducing plagiarism. *The Journal of Research in Business Education*, 51(1), 31.

Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Experiences d'enseignants.*

Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Charlier, B. (2014). Les MOOC : une innovation à analyser. *Distances et médiations des savoirs.*

Distance and Mediation of Knowledge, 2(5). Repéré à l'adresse <http://dms.revues.org/531>

Charlier, B., Daele, A. et Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de

l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des*

sciences de l'éducation, 28(2), 345. Repéré à <https://doi.org/10.7202/007358ar>

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2009). Apprendre en présence et à distance. *Distances*

et savoirs, 4(4), 469-496.

Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state,

promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and*

Development, 59(4), 487-510.

Cochran, C. (2015). *Faculty transitions to online instruction: A qualitative case study* (Thèse de

doctorat inédite). Northcentral University, Prescott Valley, Arizona.

Collerette, P., Delisle, G. et Perron, R. (2002). *Le changement organisationnel. Théorie et*

pratique. Québec, Canada : Les presses de l'Université du Québec.

Collin, S., Guichon, N. et Ntebutse, J. G. (2015). *Une approche sociocritique des usages*

numériques en éducation. Repéré le 17 septembre 2019 à [http://sticf.univ-](http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticf_2015_collin_01.htm)

[lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticf_2015_collin_01.htm](http://sticf.univ-lemans.fr/num/vol2015/01-collin/sticf_2015_collin_01.htm)

Comité de liaison interordres en formation à distance [CLIFAD]. (2007, novembre). *Soixante ans de formation à distance au Québec* [Document en soutien à la participation au Forum québécois de la formation à distance, Montréal, Le CLIFAD]. Repéré le 17 septembre 2019 à <http://www.clifad.qc.ca/upload/files/60-ans-fad.pdf>

Commission Européenne. (2010). *Une stratégie numérique pour l'Europe*. Rapport de l'Union Européenne. Bruxelles, Belgique : Union Européenne.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec [CREPUQ]. (2012). *Étude sur les modalités d'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, rapport du Groupe de travail sur l'étude des usages des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement*. Montréal, Canada : CREPUQ.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2015). *La formation à distance dans les universités québécoises : un potentiel à optimiser*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Cook, J. et Pachler, N. (2011). Appropriation of mobile phones in and across formal and informal learning *Digital Difference*, 145-158. Repéré le 17 septembre 2019 à http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6091-580-2_11

- Coulibaly, B. et Hermann, H. (2015). L'appropriation d'une innovation par ses usagers: autour du futur Learning centre de l'Université de Haute Alsace. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31, 31-42. Repéré à <http://ripes.revues.org/961>
- Creasy, K. et Liang, X. (2004). Classroom Assessment in Web-Based Instructional Environment: Instructors' Experience Practical Assessment. *Research and Evaluation*. Repéré le 17 septembre 2019 à <http://eric.ed.gov/?id=ED494681>
- Creswell, J. W. et Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5^e édition). Los Angeles, CA : SAGE.
- Croxton, R. A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 314.
- Curran, K., Middleton, G. et Doherty, C. (2011). Cheating in Exams with Technology: *International Journal of Cyber Ethics in Education*, 1(2), 54-62. Repéré 2019 à <https://doi.org/10.4018/ijcee.2011040105>
- Daly, C., Pachler, N., Mor, Y. et Mellar, H. (2010). Exploring formative e-assessment: using case stories and design patterns. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 619-636.
- Dawson, P. et Henderson, M. (2017). How Does Technology Enable Scaling Up Assessment for Learning? Dans D. Carless, S. M. Bridges, C. K. Y. Chan et R. Glofcheski (éd.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (p. 209-222). Singapour : Springer. Repéré à https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_14

-
- De Ketele, J. M. (2002). L'évaluation de et dans l'innovation. Dans *Évaluer les pratiques innovantes* (p. 35-42). Paris, France : CNDP.
- Deschênes, M. (2013). Évaluer des productions issues de l'intégration pédagogique d'outils du web social. *Pédagogie Collégiale*, 26 (2), 11-17.
- De Sève, M. C. (2017, mai). *La gestion du changement chez les praticiennes et praticiens en formation à distance*. Communication présentée au colloque du REFAD, Moncton, Canada.
- Depover, C. et Orivel, F. (2012). *Les pays en développement à l'ère de l'e-learning*. IIPÉ. Repéré le 17 septembre 2019 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/halshs-00760961>
- Desautels, L., Gohier, C., Joly, J., Jutras, F. et Ntebutse, J. G. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés pour traiter de préoccupations éthiques. *The Canadian Journal of Higher Education*, 42(1), 43.
- Desautels, L., Gohier, C. et Jutras, F. (2015). L'éthique en évaluation : quelques repères pour soutenir le personnel enseignant dans l'action. Dans J.-L. Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 501-524) Montréal, Québec : Éditions Chenelière/AQPC.
- Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche: comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal, Canada : Guérin Universitaire.

- Deschênes, M.-F., Dubé, S., Tremblay, K., Buisson, A., Pelletier, I., Jacques-Bélair, G. et Ostiguy, D. (2019). *Élaboration d'une autoévaluation basée sur la concordance de jugement professionnel des enseignants*. Rapport de recherche. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), MEES. Montréal, Canada : Cégep Marie-Victorin, Collège de Bois-de-Boulogne et Collège de Maisonneuve
- Deschryver, N. et Lameul, G. (2016). Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3).
- Desjardin, S., Bachy, S. et Lebrun, M. (2014). Le profil de l'enseignant de l'enseignement supérieur influence-t-il l'usage des outils des plateformes? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, (2). Repéré à <https://doi.org/10.7202/1035633ar>
- Deslauriers, J.-P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. La recherche qualitative: *Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 85-111.
- Dessus, P. (2014). Évaluer l'apprentissage par ordinateur : Tâches et rétroactions. *CNED*, Paris, France : Université de Rouen. Repéré le 17 septembre 2019 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/cel-01074748/>
- Deaudelin, C., Goulet, J., Nizet, I., Leroux, J. L., Desrochers, M-E. et Nolla, J. M. (2016). *Regard interfacultaire sur l'évaluation à distance des apprentissages* [Rapport final]. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

-
- Dietrich, C. S. (2011). *A Phenomenological Study of Social Science Instructors' Assessment Practices for Online Learning* (Thèse de doctoral inédite). Waldem University, Minneapolis, MN.
- Dilworth, P., Donaldson, A., George, M., Knezek, D., Searson, M., Starkweather, K., ... Robinson, S. P. (2012). Preparing Teachers for Tomorrow's Technologies. *TechTrends*, 56(4), 11-14. Repéré à <https://doi.org/10.1007/s11528-012-0581-5>
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2008). À la recherche des effets d'une plate-forme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université: premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire/International Journal of Technologies in Higher Education*, 5(1), 45-57.
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2010). Analyse des effets de l'enseignement hybride à l'université: détermination de critères et d'indicateurs de valeurs ajoutées. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 7(3), 48-59. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1003563ar>
- Downes, S. (2005, 22 décembre). *What connectivism is* [Billet de blogue]. Repéré à <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>
- Duplâa, E. et Talaat, N. (2012). Connectivisme et formation en ligne. *Distances et savoirs*, 9(4), 541-564.

Durand, M-J., Loye, N., Stasse, S. et Dupuis, M-E. (2015). Dispositif de formation numérique du 1^{er} et au 2^e cycle universitaire : structuration, outils d'évaluation et perception d'étudiants (p. 113-151). Dans, J.-G., Blais, J.-L., Gilles et A., Tristán López. (dir.), *Bienvenue au 21^e siècle : évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication*. Bruxelles, Belgique : Peter Lang.

Durkheim, E. (2017). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, France : Flammarion.

Dyke, N. (2006). *Le renouvellement du corps professoral dans les universités au Québec, Canada : profil et expérience d'insertion des recrues en début de carrière*. Montréal, Canada : Fédération québécoise des professeures ou professeurs d'université.

Dyke, N. (2007). *Devenir professeur d'université au Québec, Canada : oui, mais à quel prix?* Communication présentée au colloque de la Fédération québécoise des professeures ou professeurs d'université (FQPPU) *Du rêve à la réalité : les études doctorales et les débuts de la carrière professorale universitaire*.

Endrizzi, L. (2012). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 78.

Epstein, M. (2016). Modalités d'une réforme éducative : le numérique peut-il participer à des changements de pratiques pédagogiques? *13^e colloque d'éducation comparée*. Repéré le 17 septembre 2019 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01399154/>

-
- Étienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P. et Roux, J.-P. (2004). *Initial-Dictionnaire de sociologie*. Paris, France : Hatier.
- Facchin, S. (2017). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires* (rapport de recherche PAREA no PA-2015-024). Montréal, QC : Cégep à distance.
- Farris, T. R. (2016). *First-Generation Doctoral Male Students' Experiences of Doctoral-level Online Courses* (Thèse de doctorat inédite). Walden University, Minneapolis, MN.
- Faucher, D. et Caves, S. (2009). Academic dishonesty: Innovative cheating techniques and the detection and prevention of them. *Teaching and Learning in Nursing*, 4(2), 37-41. Repéré à <https://doi.org/10.1016/j.teln.2008.09.003>
- Fave-Bonnet, M.-F. (2011). Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur. *Recherche et formation*, 68, 127-136. Repéré à <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1568>
- Ferdig, R. E., Cavanaugh, C., DiPietro, M., Black, E. W., Dawson, K., Ferdig, R. E. et Dawson, K. (2009). Virtual Schooling Standards and Best Practices for Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(4), 479-503.
- Ferrero, J. et Simac-Lejeune, A. (2015). Détection automatique de reformulations-Correspondance de concepts appliquée à la détection du plagiat. Repéré le 17 septembre 2019 à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01108061/>

- Ferro, M. et Martins, H. (2016). Academic Plagiarism: Yielding to Temptation. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 13(1), 1-11. Repéré à <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2016/20535>
- Flores, R. F. et Rodríguez, F. G. (2016). L'Éducation à Distance à l'UNAM. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, (16). Repéré à <http://dms.revues.org/1599>.
- Fiévez, A. (2017). *L'intégration des TIC en contexte éducatif: Modèles, réalités et enjeux*. PUQ: Québec.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation. (Ouvrage original publié en 2006)
- France Université Numérique. (2014). *Qu'est-ce que FUN?* Repéré le 22 septembre 2014 à <https://www.france-universite-numerique-mooc.fr/about>
- Freiman, V., Larose, F., Chukalovskyy, R., LeBlanc, M., Léger, M., Bourgeois, Y. et Godin, J. (2016). *Defining and developing life-long digital competencies: partnership building approach* (p. 3500-3508). Repéré à <http://bit.ly/2FYkt1r>
- Gaytan, J. et McEwen, B. C. (2007). Effective online instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education*, 21(3), 117-132.

-
- Gérin-Lajoie, S. et Potvin, C. (2011). Évolution de la formation à distance dans une université bimodale. *Distances et savoirs*, 9(3), 349-374.
- Gikandi, J. W., Morrow, D. et Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351.
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. *Duquesne studies in phenomenological psychology*, 2, 82-103.
- Giorgi, A. (1975). Convergence and divergence of qualitative and quantitative methods in psychology. *Duquesne studies in phenomenological psychology*, 2, 72-79.
- Gmelch, W. H., Lovrich, N. P. et Wilke, P. K. (1984). Sources of stress in academe: A national perspective. *Research in Higher Education*, 20(4), 477-490. Repéré à <https://doi.org/10.1007/BF00974924>
- Gorder, L. M. (2008). A study of teacher perceptions of instructional technology integration in the classroom. *The Journal of Research in Business Education*, 50(2), 63.
- Gosselin, L. (2016). Les MOOC1 dans les universités québécoises. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13, 1.
- Gouvernement du Québec (2018). *Stratégie numérique du Québec. Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/plan-daction-numerique/plan-daction-numerique/>.

Gouvernement du Québec (2003). *Rapport du Groupe de travail intersectoriel sur la formation à distance*. Repéré à http://www.sofad.qc.ca/pierre/rapport_groupe_inter.doc.

Grégoire, R. (2016). *Cours en ligne ouverts et massifs : État des lieux et adoption au Canada français*. Repéré à <http://bit.ly/2C5lxOT>.

Gremion, C. et Larose, F. (2017, 20 février). *L'évaluation : rôle de synchroniseur des multiples temporalités dans les formations en régime numérique?* Repéré à <http://dms.revues.org/1690>

Grise, S. et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes: guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski, Canada : Cégep de Rimouski, Regroupement des collèges PERFORMA.

Guillemet, P. (2014). Les étudiants préfèrent Facebook. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(6). Repéré à <https://dms.revues.org/762>

Guillemet, P. (2016). Formation à distance : la menace fantôme. *Distances et médiations des savoirs / Distance and Mediation of Knowledge*, (14). Repéré à <https://dms.revues.org/1420>

Guy, D. (2013). *Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement*. Paris, France: L'Harmattan.

-
- Hallas, J. (2008). Rethinking teaching and assessment strategies for flexible learning environments. *Hello! Where are you in the landscape of educational technology?* Proceedings ascilite Melbourne, Australie. Repéré à <http://bit.ly/2BhhfHq>
- Huba, M. E. et Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on College campuses. Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Husserl, E. (2010). *L'idée de la phénoménologie: cinq leçons*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Husserl, E. et Granel, G. (1989). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris, France : Gallimard.
- Isaac, H. (2008). L'université numérique. *Rapport à Madame Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche, Paris, France*. Repéré à http://media.enseignementsuprecherche.gouv.fr/file/2008/08/3/universitenumérique_22083.pdf
- Jacquinet-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. *Distances et savoirs*, 8(2), 153-165.
- Jasieński, M. (2014). Features of an e-learning environment which promote critical and creative thinking: choice, feedback, anonymity, and assessment. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 24(3-4), 237-251.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of advanced nursing*, 19(2), 309-314.

- Jeffrey, D. (2013). *Éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Jonsson, A. (2013). Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active learning in higher education*, 14(1), 63-76.
- Jordan, S. (2013). E-assessment: past, present and future. *New Directions*, 9(1), 87-106.
- Jorgensen, M., Havel, A., Fichten, C., King, L., Marcil, E., Lussier, A., ... Vitouchanskaia, C. (2017). « Simply the best »: Professors nominated by students for their exemplary technology practices in teaching. *Education and Information Technologies*, 1-18.
- Joyes, G., Gray, L. et Hartnell-Young, E. (2010). Effective practice with e-portfolios : How can the UK experience inform implementation? *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1). Repéré à <https://doi.org/10.14742/ajet.1099>
- Julien, M. et Gosselin, L. (2016). L'essor de la formation à distance dans le système universitaire québécois. Sommaire des résultats d'une recherche. *Distances et médiations des savoirs / Distance and Mediation of Knowledge*, (14). Repéré à <https://dms.revues.org/1474>
- Julien, M. et Gosselin, L. (2016). Les MOOC dans les universités québécoises. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 13(1), 36-46.

-
- Jump, L. (2011). Why university lecturers enhance their teaching through the use of technology: a systematic review. *Learning, Media and Technology*, 36(1), 55-68.
<https://doi.org/10.1080/17439884.2010.521509>
- Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la réussite des étudiants d'Afrique dans les formations ouvertes et à distance (foad) : principes pédagogiques. *TICE et développement*, 2(9), 9-23.
- Karsenti, T. (2013). MOOC: Révolution ou simple effet de mode? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 10(2), 6-37.
- Karsenti, T. (2019). *Le numérique en éducation : Pour développer des compétences*. Québec, Canada : PUQ.
- Karsenti, T. et Collin, S. (2010). Les Formations ouvertes à distance (FOAD) : quelle contribution au développement de professionnels qualifiés en Afrique? Questions Vives. *Recherches en éducation*, 7(14), 71-87. Repéré à <https://doi.org/10.4000/questionsvives.536>
- Karsenti, T. et Collin, S. (2013). *TIC, technologies émergentes et Web 2.0 : quels impacts en éducation?* Québec, Canada : PUQ.
- Kearns, L. R. (2012). Student assessment in online learning : Challenges and effective practices. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), 198.
- Kearns, L. R. (2014). *The Experience of Teaching Online: Its Impact on Faculty Professional Development and Innovation*. Repéré à <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/23976>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Psychology Press.

- Kerr, S., Muller, D., McKinon, W. et Mc Inerney, P. (2016). An online formative assessment tool to prepare students for summative assessment in physiology. *African Journal of Health Professions Education*, 8(1), 72-76. Repéré à <https://doi.org/10.7196/AJHPE.2016.v8i1.581>
- Kim, S. (2008). *Étude des représentations du personnel enseignant à l'égard de ses pratiques d'ordre technologique et pédagogique actuelles et de celles qui pourraient favoriser la mise en œuvre d'un dispositif de formation à distance à l'Institut de Technologie du Cambodge* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Canada.
- Kinman, G. (2001). Pressure Points : A review of research on stressors and strains in UK academics. *Educational Psychology*, 21(4), 473-492. Repéré à <https://doi.org/10.1080/01443410120090849>
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology : Methods and techniques*. New Age International.
- Kourilsky, F. (2004). *Du plaisir au désir de changer*. Paris, France : Dunod.
- Kulkarni, C., Wei, K. P., Le, H., Chia, D., Papadopoulos, K., Cheng, J. ... Klemmer, S. R. (2015). Peer and Self Assessment in Massive Online Classes. Dans H. Plattner, C. Meinel et L. Leifer (éd.), *Design Thinking Research* (p. 131-168). Repéré à. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06823-7_9.

-
- Lafortune, L. et Turcotte, L. (2006). *Exercice et développement du jugement professionnel. Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et reconnaissance des compétences*. Repéré à www.uqtr.ca/accompagnement-recherche
- Lakhal, S., Leroux, J. L. et Martel, C. (2015). L'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'évaluation des apprentissages Dans J. L. Leroux (dir.) *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 541-576). Montréal, Québec : Éditions Chenelière/AQPC.
- Lalonde, M. (2015). Théories de l'apprentissage mobile à la lumière de l'étude de la mobilité et de la pensée complexe. *CJNSE/RCJCE*, 6(1). Repéré à <http://cjnse-rcjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/342>
- Lameul, G. (2016). Postures et activité du sujet en formation : de l'intention au geste professionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3). Repéré à <https://ripes.revues.org/1160>
- Lameul, G., Peltier, C. et Chalier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, (e-301), 99-113.
- Lamontagne, D. (2016). La FAD en transformation. *Distances et médiations des savoirs / Distance and Mediation of Knowledge*, (16). Repéré à <https://dms.revues.org/1640>

- Larose, F., Grenon, V. et Lafrance, S. (2012). *Pratique et profils d'utilisation des TICE chez les enseignants d'une université*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Laveault, D. et Allal, L. (dir.). (2016). *Assessment for Learning : Meeting the Challenge of Implementation* (Tome 4). Cham : Springer International Publishing.
- Leblanc, S. et Roublot, F. (2007). De la distance dans un dispositif de formation en « présentiel enrichi ». *Distances et savoirs*, 5(1), 29–52.
- Lebrun, M. (2015). L'hybridation dans l'enseignement supérieur: vers une nouvelle culture de l'évaluation? *Évaluer-Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1, 65-78.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Canada : Guérin.
- Lenoir, Y. et Hasni, A. (2012). *Guide d'accompagnement à la formation et à la recherche: un outil de réflexion sur les termes et expressions liés à la recherche scientifique*. Longueuil, Canada : Groupéditions.
- Leroux, J. L. (2009). *Analyse des pratiques évaluatives d'enseignantes et d'enseignants dans une approche par compétences au collégial* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans Ménard, L. et St-Pierre, L. (dir), *Enseigner pour faire apprendre au collégial et à l'université*. (p. 331-353) Montréal : Éditions Chenelière AQPC/Collection PERFORMA

-
- Leroux, J. L. (2019). *Un cadre de référence pratique pour soutenir l'évaluation des apprentissages à distance*. Communication présentée à la semaine de la formation à distance du FADIO, Édition 2019.
- Leroux, J. L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J.-L. Leroux (éd.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 67-107). Montréal, Canada : Éditions Chenelière/AQPC.
- Leroux, J. L., Boyer, M., Corriveau, L. et Nolla, J. M. (2017). Processus d'évaluation des compétences en formation à distance dans une approche collaborative en enseignement supérieur. Dans Actes du IX^e colloque QPES *Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur*, Grenoble.
- Levander, L. M. et Repo-Kaarento, S. (2004). Changing teaching and learning culture in higher education: Towards systemic educational development. *International Consortium of Educational Development conference "Defining a profession : Redefining action"*.
- Lévy, P. (2003). *Éducation et cyberculture*. Paris : Odile Jacob.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science : Selected theoretical papers*. D. Cartwright (éd.), New York, NY : Harper & Row.
- Lison, C. et Bédard, D. (2016). Postures épistémiques d'enseignants-tuteurs en contexte d'apprentissage par problèmes (APP) : les cas de la médecine et du génie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(3).

- Loiola, F. A. et Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- Loiret, P.-J. et Glikman, V. (2016). Certifications et badges en formation à distance, quelles réalités? *Distance and Mediation of Knowledge*. Repéré à <https://dms.revues.org/1375?lang=en>
- Loisier, J. (2011). *Les nouveaux outils d'apprentissage encouragent-ils réellement la performance et la réussite des étudiants en FAD*. Montréal, Canada : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Loisier, J. (2013). *Mémoire sur les limites et défis de la formation à distance au Canada francophone*. Montréal, Canada : Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD).
- Loisier, J. et Marchand, L. (2003). Institutions bimodales et formation hybride. *Conseil québécois de la formation à distance*, 6(1), 27-45. Repéré à http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/D6_1_c.pdf
- Loizon, A. et Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 3(9). Repéré à <https://doi.org/10.4000/dms.1004>
- Roland, L. et Bernard, H. (2004). *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*. Laval, Québec : Études vivantes.

-
- Ludvigsen, K., Krumsvik, R. et Furnes, B. (2015). Creating formative feedback spaces in large lectures. *Computers & Education*, 88, 48-63.
- Maisonneuve, H., Audran, J. et Marquet, P. (2016). *Préparer et animer un enseignement à distance*.
- Malmivuo, J. et Kybartaitė, A. (2014). Innovative Teaching Practice and Assessment with Technology Applications in International Biomedical Engineering Education. Dans F. Alam (éd.), *Using Technology Tools to Innovate Assessment, Reporting, and Teaching Practices in Engineering Education* (p. 132-149). Hershey, PA : IGI Global.
- Marchand, L. et Loisier, J. (2003). L'université et l'apprentissage en ligne, menace ou opportunité. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(2), 415-437.
- Marty, O. (2016). Penser l'enseignement à distance. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 31(1).
- Marty, O. (2016). *Licence ouverte. Utilisation des Cloms pour obtenir le grade de licence*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01329191/document>
- McCabe, D. (2016). Cheating and Honor: Lessons from a Long-Term Research Project. Dans T. Bretag (éd.), *Handbook of Academic Integrity* (p. 187-198). New York, NY: Springer Singapore. Repéré à https://doi.org/10.1007/978-981-287-098-8_35

- McGlumphy, B. E. (2008). *Exploring the utilization of webcam videos to assess exercise training and fitness assessment skills of students in an online graduate exercise science course: A case study* (Thèse de doctorat inédite). University of Pittsburgh, Aokland, PA. Repéré à <http://d-scholarship.pitt.edu/7895/>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M. et Jones, K. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. *US Department of Education*. Repéré à <http://eric.ed.gov/?id=eD505824>
- Meek, S. E. M., Blakemore, L. et Marks, L. (2016). Is peer review an appropriate form of assessment in a MOOC? Student participation and performance in formative peer review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14. Repéré à <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1221052>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, France : Gallimard.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. SAGE Publications.
- Michaud, C. (2013). Formation au portfolio dans un ENT : analyse de l'activité dans le dispositif hybride et effets sur l'apprentissage. *Distances et médiations des savoirs / Distance and Mediation of Knowledge*, 1(3). <https://doi.org/10.4000/dms.303>
- Michaut, C. (2013). Les nouveaux outils de la tricherie scolaire au lycée. *Recherches en éducation*, (16), 131-142.

-
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Miller, A. et Young-Jones, A. D. (2012). Academic integrity: Online classes compared to face-to-face classes. *Journal of Instructional Psychology*, 39(3/4), 138.
- Mills, W. A. (2010). *Academic dishonesty in online education* (Thèse de doctorat inédite). University of Louisville, Louisville, KY.
- Moati, P. (2009). *La vente à distance dans la nouvelle révolution commerciale*. Repéré à <https://www.payshlv.com/files/phlv/documents/PDF/Economie/Etude-CREDOC-2009-vente-a-distance.pdf>
- Moran, W., Vozzo, L., Reid, J.-A., Pietsch, M. et Hatton, C. (2013). How Can Technology Make This Work? Preservice Teachers, Off-Campus Learning and Digital Portfolios. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5). Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=EJ1014058>
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (1987). *Penser l'Europe*. Paris, France : Gallimard.
- Morrisette, J. et Legendre-Bergeron, M.-F. (dir.) (2014). *Enseigner et évaluer regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques*. Québec : PUL.
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A. et Barbour, M. (2011). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583-591.

- Nguyen, D.-Q. et Blais, J.-G. (2007). Approche par objectifs ou approche par compétences? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique. *Pédagogie médicale*, 8(4), 232-251.
- Nicol, D. (2007). E-assessment by design: using multiple-choice tests to good effect. *Journal of Further and higher Education*, 31(1), 53-64
- Nizet, I., Leroux, J. L., Deaudelin, C., Béland, S. et Goulet, J. (2016). Bilan de pratiques évaluatives des apprentissages à distance en contexte de formation universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (32-2). Repéré à <http://ripes.revues.org/107>
- Ntebutse, J. G. (2009). *Étude phénoménologique de la dynamique du changement chez des professeurs d'université en contexte d'innovations pédagogiques visant la professionnalisation des étudiants* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke. Sherbrooke, Canada.
- Ntebutse, J. G. et Croyere, N. (2016). Intérêt et valeur du récit phénoménologique: une logique de découverte. *Recherche en soins infirmiers*, (1), 28-38.
- Organisation de coopération et de développement économique [OCDE]. (2012). *Connected Minds: Technology and Today's Learners*. Paris, France : OCDE. Repéré à <http://dx.doi.org/10.1787/9789264111011-9-e>

-
- Omery, A. (1983). Phenomenology: a method for nursing research. *Advances in nursing science*, 5(2), 49-64.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : A. Colin.
- Paivandi, S. et Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 1(4). Repéré à <https://dms.revues.org/425>
- Palloff, R.M. et Pratt, K. (2009). *Assessing the online learner: Resources and strategies or faculty*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Palomo-Duarte, M., Dodero, J. M., Medina-Bulo, I., Rodríguez-Posada, E. et Ruiz-Rube, I. (2014). Assessment of collaborative learning experiences by graphical analysis of wiki contributions. *Interactive Learning Environments*, 22(4), 444-466.
- Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *STICEF*, 23. Repéré à <http://r-libre.telug.ca/920/>
- Paquelin, D. (2014). Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles? Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 2(7). <https://doi.org/10.4000/dms.797>

- Paquelin, D. (2016). D'une université campus à une université multi-modale. Analyse d'une dynamique québécoise, le cas de l'Université Laval. *Distances et médiations des savoirs*, (16). Repéré à <http://dms.revues.org/1602>
- Pelgrum, W. J. et Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde: tendances, enjeux et perspectives*. UNESCO, Institut international de planification de l'éducation. Repéré à https://www.academia.edu/2579062/Les_TIC_et_l%C3%A9ducation_dans_le_monde_tendances_enjeux_et_perspectives
- Peltier, C. (2016). *Représentation des médias et appropriation des dispositifs médiatiques chez des enseignants du supérieur* (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève, Suisse. Repéré à <http://archiveouverte.unige.ch/unige:85010>
- Peraya, D. et B. Jaccaz (2004, octobre). *Analyser, soutenir, et piloter l'innovation : un modèle « ASPI »* Communication présentée au Colloque TICE 2004, Technologies de l'information et de la connaissance dans l'enseignement supérieur et l'industrie. Université de technologie, Compiègne, France.
- Peraya, D. (2002). *De la correspondance au campus virtuel: formation à distance et dispositifs médiatiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Peraya, D. (2007). *Pédagogie universitaire et TIC : regards sur l'hybridation et ses impacts*, 1-11.
- Peraya, D. (2012). Quel impact les technologies ont-elles sur la production et la diffusion des connaissances? *Questions de communication*, 89-106.

-
- Peraya, D. (2012). Un regard sur la « distance », vue de la « présence ». *Distances et savoirs*, 9(3), 445-452.
- Peraya, D. (2015). Professionnalisation et développement professionnel des enseignants universitaires : une question d'actualité. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(10). Repéré à <http://dms.revues.org/1094>
- Peraya, D. (2016a). L'évolution de l'Open University. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (15). Repéré à <https://dms.revues.org/1541>
- Peraya, D. (2016b). L'actualité récente de la TÉLUQ : quel héritage? Quelles leçons? Quels enjeux et quelles perspectives pour l'enseignement universitaire? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (13). Repéré à <https://dms.revues.org/1327?lang=en>
- Peraya, D. (2016c). Des universités se mettent à la distance. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (16). Repéré à l'adresse <https://dms.revues.org/1639>
- Peraya, D. et Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques: comportements et usages émergents. Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia. *Distance and Mediation of Knowledge*, 1(1). Repéré à <https://dms.revues.org/126>
- Peters, M. (2015). Enseigner les stratégies de créacollage numérique pour éviter le plagiat au secondaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1.

- Petit, M., Dionne, L. et Brouillette, L. (2019). Supervision de stage à distance : état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21 (1), 96-118.
- Piaget, J. (2011). *L'épistémologie génétique* (1^{er} éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France - PUF.
- Piron, F. (2015). Penser le plagiat pour mettre en lumière le cadre normatif du régime contemporain des savoirs scientifiques. *Questions de communication*, (1), 217–231.
- Poellhuber, B. et Racette, N. (2013). Le profil technologique des étudiants canadiens en formation à distance et les déterminants de leur intérêt envers la collaboration et l'utilisation des logiciels sociaux. *TIC, technologies émergentes et Web 2.0: quels impacts en éducation?* 335.
- Popper, K. (2009). *La connaissance objective : Une approche évolutionniste*. Paris, France : Flammarion.
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, 1(4). Repéré à <http://dms.revues.org/403>
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal, Canada : Presses internationale Polytechnique.

-
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints* (Thèse de doctorat inédite). Université de Mons-Hainaut, Université Stendhal-Grenoble III, Grenoble, France. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/document>
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des TIC en classe*. (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Racette, N., Poellhuber, B. et Fortin, M.-N. (2014). Dans les cours à distance autorythmés: la difficulté de communiquer. Expérimentation d'un logiciel social et d'une visioconférence dans deux cours à distance autorythmés—deuxième itération. *Distances et médiations des savoirs*, 2(7). Repéré à <https://dms.revues.org/829>
- Raman, K. et Joachims, T. (2014). *Methods for Ordinal Peer Grading*. Proceedings of the 20th ACM SIGKDD International Conference on Knowledge Discovery and Data Mining (p. 1037-1046). New York, NY : ACM. Repéré à <https://doi.org/10.1145/2623330.2623654>
- Rapp, L. (2014). *Les MOOCs, révolution ou désillusion? Le savoir à l'heure du numérique*. Institut de l'entreprise.
- Raucent, B., Vander Borgh, C. (dir) (2006). *Être enseignant. Magister ou metteur en scène?* Bruxelles : De Boeck et Larcier.

Reamer, F. G. (2013). Distance and Online Social Work Education : Novel Ethical Challenges.

Journal of Teaching in Social Work, 33(4-5), 369-384.

Rey, A. (2006). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, France : Dictionnaires le Robert.

Rey, B. (2008). Quelques aspects éthiques de l'évaluation. Dans G. Baillat, J.-M., De Ketele, L. Paquay, C. Thélot (dir.), *Evaluer pour former : Outils, dispositifs et acteurs*, (57–67). Bruxelles : De Boeck.

Ribau, C., Lasry, J.-C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81(2), 21.

Ribau, C., Lasry, J.-C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C. et Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81(2), 21.

Risque, A., O'Dwyer, M. et Ledwith, A. (2013). « Thou shalt not plagiarise »: from self-reported views to recognition and avoidance of plagiarism. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(1), 34-43.

Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Canada : Éditions Hurtubise.

-
- Roland, N. (2014). *Baladodiffusion et apprentissage mobile: approche compréhensive des usages étudiants de l'Université libre de Bruxelles*. Repéré à http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/12-roland-atame/sticef_2013_NS_roland_12p.html
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris, France : l'Harmattan.
- Romainville, M., Goasdoué, R. et Vantourout, M. (éd.) (2013). *Évaluation et enseignement supérieur*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Romero, L., Gutierrez, M. et Caliusco, M. L. (2016). Portfolio assessment to evaluate outcomes of learning in the e-learning environment. Dans *11th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (p. 1-7). Repéré à <https://doi.org/10.1109/CISTI.2016.7521406>
- Rondeau, K. (2019). La réflexivité au coeur du travail de nature identitaire de personnes enseignantes en formation continue en enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21 (1), 36–54. Repéré à <https://doi.org/10.7202/1061716ar>
- Roy, N. (2014). La classe inversée: une pédagogie renversante? *Le tableau*, 3(1), 1-2.
- Roy, V. (2011). *Représentations sociales d'enseignantes et d'enseignants du collégial au regard de la médiation pédagogique et du processus de médiatisation lors du recours aux TIC en formation mixte et distante* (Thèse de doctorat inédite) Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

- Saucier, R. (2014). *Portrait des inscriptions en formation à distance (secondaire, collégial et universitaire) au Québec depuis 1995-1996*. Comité de liaison interordres en formation à distance (CLIFAD). Repéré à http://www.sofad.qc.ca/media/portrait_inscriptions_fad.pdf.
- Savoie-Zajc, L. (1989). Cadres conceptuels et évolution des modèles de changement planifié en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 123-138.
- Savoie-Zajc, L. (1993). *Les modèles de changement planifié en éducation*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Revue de la Recherche qualitative*, Hors-séries, 5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (éd.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 337-360). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Schneeweile, M. (2014). Représentation sociale d'un ENT (espace numérique de travail or digital work space) dans l'enseignement secondaire : une étude pour comprendre et analyser les usages, *Carrefours de l'éducation*, (37), 211-226.

-
- Schrimsher, R. H., Northrup, L. A. et Alverson, S. P. (2011). A survey of Samford University students regarding plagiarism and academic misconduct. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1). Repéré à <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/view/740>
- Şendağ, S., Duran, M. et Fraser, M. R. (2012). Surveying the extent of involvement in online academic dishonesty (e-dishonesty) related practices among university students and the rationale students provide: One university's experience. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 849-860.
- Shaw, D. C. (2004). *Academic dishonesty in traditional and online courses as self-reported by students in online courses* (Thèse de doctorat inédite). East Tennessee State University, Johnson City, TN.
- Sidir, M. (Éd.) (2009). *La communication éducative et les TIC épistémologie et pratiques*. Paris, France: Hermès sciences publications.
- Siemens, G. (2014). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Repéré à <http://er.dut.ac.za/handle/123456789/69>.
- Simon, L. (2000). *La transition de deux directions d'établissements scolaires. Vers l'appropriation des changements préconisés de la réforme en éducation de 1997* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.

- Simonnot, B. (2015). Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique? *Questions de communication*, (2), 219-233.
- Spada, K. (2014). Higher Education in the Digital Age. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 57(2), 150-153. Repéré à <https://doi.org/10.1109/TPC.2014.2311873>
- Stödlberg, U. (2012). A research review of e-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(5), 591-604.
- St-Pierre, L., Bédard, D., Ntebutse, J. G., Martel, D., Lefebvre, N. et Myre, J. (2006). Actes pédagogiques centrés sur l'apprentissage dans un programme innovant. Dans *Actes du 26e colloque de l'AQPC : Enseigner au collégial, une profession à partager* (p. 210-222). Montréal, Canada : AQPC.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Timmis, S., Broadfoot, P., Sutherland, R. et Oldfield, A. (2015). Rethinking assessment in a digital age: opportunities, challenges and risks. *British Educational Research Journal*. Repéré à <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3215/full>
- Tomas, C., Borg, M. et McNeil, J. (2015). E-assessment: Institutional development strategies and the assessment life cycle. *British Journal of Educational Technology*, 46(3), 588-596.

-
- Trenholm, S., Alcock, L. et Robinson, C. (2015). An investigation of assessment and feedback practices in fully asynchronous online undergraduate mathematics courses. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 46(8), 1197-1221.
- Trenholm, S., Alcock, L. et Robinson, C. (2016). The instructor experience of fully online tertiary mathematics: A challenge and an opportunity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 47(2), 147-161.
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Malakoff, France : Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et De Boeck.
- Vaufrey, C. (2013). *L'évaluation automatique? Quelle horreur ! (Quoique...)* [Billet de blogue]. Repéré à <http://blog.educpros.fr/christine-vaufrey/2013/04/27/evaluation-automatique-quelle-horreur-quoique/>
- Vaufrey, C. (2014.). *Badges, diplômes d'expérience numérique*. Repéré à <http://www.culturemobile.net/cultures-numerique/badges-diplomes-experience-numerique>
- Vonderwell, S., Liang, X. et Alderman, K. (2007). Asynchronous discussions and assessment in online learning. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(3), 309-328.

- Walder, A. M. (2016). Les innovations technologiques sont-elles à l'origine des nouveaux rythmes et temporalités de l'université contemporaine? *Distances et médiations des savoirs*, (16). Repéré à <http://dms.revues.org/1605>
- Walker, K. (2006). A method for creating collaborative mobile learning trails. *Kaleidoscope Convergence Workshop*, 7-16. Repéré à <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190506/>
- Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, J. (1975). *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Paris, France : Le Seuil.
- Weber-Wulff, D., Möer, C., Touras, J. et Zincke, E. (2015). *Plagiarism detection software test 2013*. Repéré à <http://plagiat.htw-berlin.de/wp-content/uploads/Testbericht-2013-color.pdf>
- Wimpenny, P. et Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: is there a difference? *Journal of advanced nursing*, 31(6), 1485–1492.
- Winefield, A. H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J. et Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 51-63. Repéré à <https://doi.org/10.1037/1072-5245.10.1.5>
- Wittorski, R. (1998). Production d'innovations, développement de compétences et évolution des professionnalités enseignantes. *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation* (p. 119-143). Paris, France : INRP.

Zdravkovic, N., Wang, L. et Reid, S. (2013). *The 'assessment for learning' pedagogical approach in an Academic Integrity online course development*. Repéré à <https://researchspace.auckland.ac.nz/handle/2292/21967>

Zlatović, M., Balaban, I. et Kermek, D. (2015). Using online assessments to stimulate learning strategies and achievement of learning goals. *Computers & Education*, 91, 32-45. Repéré à <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.012>

ANNEXE A. LETTRE D'INFORMATION ADRESSÉE AUX RESPONSABLES DE PROGRAMMES

Madame, Monsieur

Par la présente, nous sollicitons votre précieuse collaboration, au titre de responsable de programme afin de contribuer au processus de sollicitation des professeures ou professeurs dans le cadre de la recherche doctorale intitulée : « Les changements entraînés par les technologies du numérique (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) en milieu universitaire : l'adaptation des professeures ou professeurs ».

Les objectifs de la recherche sont : (1) saisir l'expérience de professeures ou professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation des apprentissages de la formation en présence (FEP) vers le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD; (2) Comprendre le sens accordé par les professeures ou professeurs à l'évaluation des apprentissages en FAD et à leurs pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD. Votre contribution à ce projet de recherche consiste à nous aider à identifier les professeures ou professeurs qui pourraient participer à notre projet de thèse et qui répondraient aux critères suivants :

1. La professeure ou le professeur doit avoir vécu l'expérience de passage de l'évaluation des apprentissages de la FEP vers l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD;
2. L'expérience de la professeure et du professeur dans l'évaluation des apprentissages en FEP doit être antérieure à celle cumulée dans le même domaine en FAD;
3. L'expérience de la professeure ou du professeur en évaluation des apprentissages en FAD doit être d'une année au minimum;

La participation des professeures ou professeurs retenus consistera à passer une entrevue d'une 1 h environ avec le chercheur pendant ses heures de travail en présence ou à distance (Skype) à son bureau ou à un autre endroit qui lui conviendra le mieux. Les données recueillies par cette étude respecteront les règles éthiques du CER pour lequel un certificat a été obtenu le 4 décembre 2018 (N/Réf.2018-1785/Nolla).

Je souhaiterais que vous remplissiez le formulaire ci-après afin que vous puissiez me guider vers les professeures et les professeurs de votre programme que je pourrai solliciter dans le cadre de la présente recherche doctorale.

Je vous remercie sincèrement de votre appui dans le déroulement de cette recherche doctorale pour laquelle j'ai obtenu une bourse du FRQSC (2016-2018). Si vous souhaitez des informations complémentaires, vous pouvez communiquer avec Jean Marc NOLLA au (+1) 450 463-1835 poste 61745 ou par courriel à Jean.Marc.Nolla@usherbrooke.ca

Cordialement,

Jean- Marc Nolla, doctorant en éducation et chargé de cours

**ANNEXE B. LE FORMULAIRE DE PRÉSELECTION DES PROFESSEURES ET
PROFESSEURS**

Questions	Réponses
Faculté et département d'origine	
Programme	
Noms et coordonnées de la participante et du participant suggéré	
Cours nécessitant une évaluation des apprentissages à distance	
Noms et coordonnées du responsable du programme :	

Nous vous prions de nous retourner ce formulaire au plus tard le 24 janvier 2019 à Jean.Marc.Nolla@usherbrooke.ca ou à jeanmarcnolla@gmail.com. Un suivi par courriel sera fait à partir du 25 janvier 2019.

ANNEXE C. LE FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Madame, Monsieur,

Nous vous invitons à participer à la recherche intitulée : « Les changements entraînés par les technologies du numérique (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) en milieu universitaire : l'adaptation des professeures ou professeurs ». Ce projet de recherche doctorale en éducation est financé par les Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC).

Les objectifs de ce projet de recherche sont : (1) Saisir l'expérience de professeures ou professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation des apprentissages de la formation en présence (FEP) vers le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD; (2) Comprendre le sens accordé par les professeures ou professeurs à l'évaluation des apprentissages en FAD et à leurs pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD.

Votre participation à ce projet de recherche consiste à : (1) Passer une entrevue d'une 1h avec le chercheur pendant vos heures de travail en présence ou à distance (Skype) à votre bureau ou à un autre endroit qui vous conviendrait le mieux; (2) Procéder à une validation du récit émanant de votre entrevue. Les modalités de la validation du récit seront communiquées. Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles. Votre participation à cette étude ne comporte aucun risque connu pour vous, pour vos proches ou pour votre groupe d'appartenance. Ainsi, nous donnerons un pseudonyme (nom fictif) à votre entrevue. Les propos se rapportant aux lieux, à tout éléments ou cadre pouvant entraîner à votre identification seront reformulés. Les

données recueillies seront conservées sous clé à notre bureau de travail et les seules personnes qui y auront accès seront le chercheur et les membres de l'équipe d'encadrement. Les données recueillies seront conservées pendant 7 ans à la suite de la publication des résultats et elles ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Les résultats de la recherche seront diffusés dans une thèse de doctorat, dans des articles de recherche, et ils seront également rendus publics lors de présentations scientifiques, par exemple, aux Congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE) et de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Lors de ces présentations, les principes de confidentialité mentionnés précédemment seront respectés sans exception: les noms des personnes, des programmes, des cours et de l'université seront strictement confidentiels.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice. Le seul inconvénient connu est le temps passé à participer au projet. La contribution à l'avancement des connaissances au sujet des pratiques évaluatives en FAD est le bénéfice direct prévu.

De plus et si vous le souhaitez, une copie de la thèse doctorale vous sera remise lorsqu'elle sera disponible. Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec Jean Marc NOLLA au (+1) 450 463-1835 poste 61745 ou par courriel à Jean.Marc.Nolla@usherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet de recherche intitulé : « Les changements entraînés par les technologies du numérique (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) en milieu universitaire : l'adaptation des professeures ou professeurs ».

J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche (bien vouloir cocher les deux cases ci-après).

☐ Consentement pour la participation au projet

☐ Retour pour la validation du récit

Participant ou participant	Doctorant :
Signature :	Signature
Nom :	Nom :
Date :	Date :

S.V.P. Signez les deux copies.

Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur.

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participante ou participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de

téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel :

ethique.ess@usherbrooke.ca

ANNEXE D. LE CERTIFICAT DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE



Sherbrooke, le 4 décembre 2018

M. Jean Marc Nolla
FACULTÉ D'ÉDUCATION (études)
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2018-1785/Nolla

Objet : Approbation finale de votre projet de recherche

Monsieur,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé « **Les changements entraînés par les technologies du numérique (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) en milieu universitaire: l'adaptation des professeures et professeurs** ».

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de réponse aux conditions (F20-2719)
- Outil de collecte des données (NOLLA.J.M_GUIDE_ENTREVUE(2018).docx)
- Formulaire d'information et de consentement (NOLLA.J.M_LETTRE_VALIDATION_RECIT(2018)(2018) (2).docx)
- Formulaire d'information et de consentement (FORMULAIRE_INFORMATION_CONSENTEMENT_JM.NOLLA(2018).docx) [date : 04 décembre 2018, version : 3]

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Cette approbation étant **valide jusqu'au 4 décembre 2019**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Monsieur, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.

Mme Mélanie Lapalme
Présidente du CÉR - Éducation et sciences sociales
Professeure au département de psychoéducation
Faculté d'éducation

c. c. Vice-décanat à la recherche
Directeur ou directrice de recherche (le cas échéant)
Service d'appui à la recherche, à l'innovation et à la création (le cas échéant)

ANNEXE E. LE GUIDE D'ENTREVUE

I. Questions d'ouverture

1. La professeure ou le professeur peut-il nous parler de sa période d'entrée en fonction au titre de professeure en FEP?
2. La professeure ou le professeur peut-il nous parler de sa période d'entrée en fonction au titre de professeure en FAD?

II. L'expérience de la professeure ou du professeur en évaluation des apprentissages en FEP

1. La professeure ou le professeur peut-il nous raconter comment il voyait l'évaluation des apprentissages en FEP avant d'assumer des responsabilités dans l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD?

Probes :

- Au niveau de la planification et de la conception de l'évaluation en FEP
 - Au niveau de la mesure ou de l'administration de l'évaluation en FEP
 - Au niveau du jugement ou de la correction des travaux des étudiantes et étudiants en FEP
 - Au niveau de la prise de décision dans une perspective formative ou sommative en FEP
2. La professeure ou le professeur peut-il nous parler de sa vision de l'évaluation des apprentissages en FEP?
 3. La professeure ou le professeur peut-il nous parler de sa vision de l'évaluation par rapport à ses autres responsabilités professionnelles en FAD?

III. L'expérience de professeures ou de professeurs en évaluation des apprentissages en FAD

1. La professeure ou le professeur peut-il nous raconter son expérience concernant des changements opérés dans l'évaluation des apprentissages en FAD?

Probes :

- Au niveau de la planification de l'évaluation en FAD
 - Au niveau de la mesure ou de l'administration de l'évaluation en FAD
 - Au niveau du jugement ou de la correction des travaux des étudiants en FAD
 - Au niveau de la prise de décision dans une perspective formative ou sommative en FAD
2. La professeure ou le professeur peut-il nous raconter son adaptation dans le cadre de l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD?
 3. Qu'est-ce qui a été requis à la professeure ou au professeur pour s'adapter aux changements apportés par les TN dans l'évaluation des apprentissages en FAD?
 4. La professeure ou le professeur peut-il nous parler de sa conception de l'évaluation des apprentissages avec les TN en FAD?

Probes:

- Sur le type d'interactions à mobiliser
 - Sur les finalités de l'évaluation
 - Sur les méthodes et les outils
 - Sur les objets de l'évaluation
 - Sur les rôles des acteurs
5. La professeure ou le professeur peut-il nous raconter ce qu'il peut conseiller aux collègues dans leur passage du cadre de l'évaluation des apprentissages en FEP au cadre de l'évaluation intégrant les TN en FAD?

Probes :

- Par rapport à la conception de l'évaluation
- Par rapport au déroulement de l'évaluation
- Par rapport au jugement et à la correction des travaux
- Par rapport à la prise de décision

Par rapport aux TN

ANNEXE F. FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITE D'UNE ASSISTANTE OU D'UN ASSISTANT À LA RECHERCHE

Titre de la recherche : Les changements entraînés par les technologies numériques (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) : l'adaptation des professeures et professeurs en milieu universitaire

Cette recherche est sous la responsabilité de Jean Marc NOLLA, étudiant au doctorat en éducation (sous la direction du Pr Jean Gabin Ntebutse et la codirection de la Pre Julie Lyne Leroux

Il m'a été expliqué que :

1. Le but de la recherche est de *comprendre le vécu des professeures ou professeurs dans le cadre des changements entraînés par les technologies numériques [TN] dans l'évaluation des apprentissages en FAD en milieu universitaire.*
2. Pour réaliser cette recherche, le doctorant mène des entrevues semi-dirigées et procède un examen phénoménologique des données. Par la signature d'un formulaire de consentement écrit, l'assistante ou l'assistant s'engage auprès des participantes et participants à assurer la confidentialité des données recueillies.
3. Dans l'exercice de mes fonctions d'assistante ou d'assistant de recherche, j'aurai accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, je reconnais avoir pris connaissance du formulaire de consentement écrit signé avec les participantes ou participants et je m'engage à :

— À assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne pas divulguer l'identité des participantes et des participants ou toute autre donnée permettant d'identifier une participante ou un participant ;

— À assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies ;

— À ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles.

Je soussigné **Mme/M**..... m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

Date : _____

Assistant de recherche

Date :

Doctorant

ANNEXE G. LA LETTRE D'INVITATION À LA VALIDATION DES RÉCITS

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon projet de thèse portant sur « les changements entraînés par les technologies du numérique (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) en milieu universitaire : l'adaptation des professeures ou professeurs », vous m'avez accordé un entretien, relatant votre expérience des changements entraînés par les technologies du numérique (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) en milieu universitaire. Je recours au récit phénoménologique, en vue de présenter les résultats. Le récit phénoménologique est une approche de recherche qualitative où l'expérience vécue d'un phénomène par une personne est présentée au «je », comme si la personne se racontait.

La validation du récit requiert qu'il soit soumis à la personne ayant vécu l'expérience du phénomène. Ainsi, je vous fais parvenir en fichier attaché le récit phénoménologique de l'entretien sur lequel j'aimerais que vous posiez votre regard. Ce récit ne constitue pas un compte-rendu de tout l'entretien que nous avons eu ensemble. Il correspond pour le moins, à une tentative de reformulation de votre expérience des changements entraînés par les technologies du numérique (TN) dans l'évaluation des apprentissages en formation à distance (FAD) en milieu universitaire, en conformité avec les objectifs de ma recherche.

A titre de mise en contexte, ces objectifs sont : (1) Saisir l'expérience de professeures ou professeurs qui sont passés du cadre de l'évaluation des apprentissages de la formation en présence (FEP) vers le cadre de l'évaluation des apprentissages intégrant les TN en FAD; (2) Comprendre

le sens accordé par les professeures ou professeurs à l'évaluation des apprentissages en FAD et à leurs pratiques d'évaluation des apprentissages en FAD.

Ainsi, les informations présentées dans ce document visent à rendre compte de ce que vous m'avez exprimé comme étant votre expérience vécue. Vous constaterez que la forme et les extraits utilisés ont parfois été légèrement reformulés afin d'assurer le passage du langage oral au langage écrit. Tout au long de la reformulation, mon souci a toujours été de conserver, autant que possible, les termes que vous avez utilisés afin de refléter l'esprit de ce qui était communiqué. De plus, certaines informations vous concernant (nom, date d'entrée en fonction, votre lieu de provenance, etc.) ont été retirées pour garantir votre anonymat.

La question que vous pourriez vous poser en faisant la lecture de ce document serait la suivante : Le récit phénoménologique que je viens de lire représente-t-il fidèlement ce que j'ai vécu et exprimé lors de l'entretien (selon le moment de l'entrevue)? En d'autres termes, (1) Quels sont les éléments qui ne rendent pas justice aux propos tenus lors de l'entretien? Ces éléments peuvent-ils être exprimés autrement ou doivent-ils être éliminés? (2) Des éléments importants mentionnés lors de l'entretien sont-ils ignorés? Comment ces éléments doivent-ils être exprimés dans une nouvelle version du récit phénoménologique? (3) Des éléments non mentionnés lors de l'entretien devraient-ils être ajoutés au récit phénoménologique? Comment doivent être exprimés ces éléments? Vous pouvez me suggérer, par de courts commentaires, des pistes de nuances qui corrigeraient ma lecture phénoménologique.

Je vous souhaite bonne lecture et n'hésitez pas à communiquer avec moi s'il y a quoi que ce soit qui fasse obstacle à votre lecture ou qui vous occasionnerait un inconfort.